



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w
człowieczeństwie

Author: Katarzyna Olbrycht

Citation style: Olbrycht Katarzyna. (2019). Edukacja kulturalna jako
edukacja do wzrastania w człowieczeństwie. Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na
kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu
tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Olbrycht

EDUKACJA KULTURALNA
JAKO EDUKACJA
DO WZRASTANIA
W CZŁOWIECZEŃSTWIE



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego

EDUKACJA KULTURALNA
JAKO EDUKACJA
DO WZRASTANIA
W CZŁOWIECZEŃSTWIE

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3884

Katarzyna Olbrycht

EDUKACJA KULTURALNA
JAKO EDUKACJA
DO WZRASTANIA
W CZŁOWIECZEŃSTWIE

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szuścik

Recenzent
Barbara Kromolicka



Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht

Bibliografia publikacji prof. zw. dr hab. Katarzyny Olbrycht (wybór)

Publikacje zwarte

- Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki.* Red. Katowice 1982.
- Sztuka a działania pedagogów.* Katowice 1987.
- Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym.*
Red. K. OLBRYCHT, H. DANIEL-BOBRZYK. Katowice 1990.
- Edukacja aksjologiczna. T. 1: Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania.* Red. Katowice 1994.
- Edukacja aksjologiczna. T. 2: Odpowiedzialność pedagoga.* Red. Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna. T. 3: O tolerancji.* Red. Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna. T. 4: Wybrane problemy przekazu wartości.* Red. Katowice 1999.
- Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych.* Red. Cieszyn 1998.
- Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby.* Katowice 2000.
- Zarys systemu wychowania Błogosławionej Urszuli Ledóchowskiej.* Pniewy 1991.
Wyd. 2 zmienione i rozszerzone 2002.
- Edukacja Kulturalna – wybrane obszary.* Red. Katowice 2004.
- O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym.* Toruń 2008.
- Upowszechnianie Kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej.* Red. K. OLBRYCHT, J. SKUTNIK, E. KONIECZNA. Toruń 2008.
- Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury.* Red. K. OLBRYCHT, D. SIEROŃ-GALUSEK. Toruń 2010.
- Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej.* Red. K. OLBRYCHT, B. GŁYDA, A. MATUSIAK. Katowice 2014.

Artykuły rozproszone

Edukacja aksjologiczna

- Trzeba wrócić do wielkich słów. (Kilka refleksji pedagoga).* „Prace Filologiczne”. T. 43. Warszawa 1998.
- Wychowanie wobec wartości utylitarnych.* W: *O nowy humanizm w edukacji.* Red. J. GAJDA. Kraków 2000.
- Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku.* W: *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji.* Red. U. OSTROWSKA, A.M. DE TCHORZEWSKI. Bydgoszcz–Olsztyn 2002.
- Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych.* W: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA. Cieszyń–Warszawa 2003.
- Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej?* W: *Aksjologia edukacji dorosłych.* Red. J. KOSTKIEWICZ. Lublin 2004.
- Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom.* W: *Edukacja ku wartościom.* Red. A. SZERŁĄG. Kraków 2004.
- Godność w teorii i praktyce wychowania.* W: *Refleksje nad godnością człowieka.* Red. A. KRÓLIKOWSKA, Z. MAREK SJ. Kraków 2007.
- Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej.* W: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej.* Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Toruń 2008.
- Wychowanie do szacunku – odpowiedzią na socjopatologię pogranicza.* W: T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA: *Socjopatologia pogranicza a edukacja.* [Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie]. Toruń 2008.
- Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji.* „Pedagogia Christiana” 2012, nr 1 (29).
- Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”.* W: *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół.* Red. M. KOZUBEK. „Studia Teologiczne i Humanistyczne” [Uniwersytet Śląski w Katowicach], nr 2/2: 2012.
- Senior – strażnik i przewodnik w świecie wartości wspólnotowych.* W: *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych.* Red. A. SZCZUREK-BORUTA, B. CHOJNACKA-SYNASZKO. Toruń 2014.
- Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości.* W: *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedyko-*

- wana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu. Red. E. KURCZ-TARANOWICZ. Opole 2016.
- O pięknie kobiecości. Kobiecość jako wartość we współczesnym świecie.* „Fides et Ratio”. Kwartalnik naukowy UKSW 2016, nr 4 (28).
- Wychowanie do wartości. W: Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży.* Red. M. Ryś. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego, 2016.

Edukacja kulturalna, teoria wychowania estetycznego

- Forma w wychowaniu estetycznym pedagogów.* W: *Kultura – Język – Edukacja.* T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- Wychowanie do piękna – koniec czy początek?* „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”. T. 30. Katowice 1997.
- Pułapka „wychowania przez sztukę”.* W: *Estetyka sensu largo.* Red. F. CHMIELOWSKI. Kraków 1998.
- Tożsamość kulturowa człowieka z perspektywy nowych mediów.* W: *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media.* Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków 1999.
- Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów.* W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Sympozjum przedkongresowe przed Kongresem Kultury Polskiej 2000.* Red. B. IDZIKOWSKI, E. NARKIEWICZ-NIEDBALEC. Zielona Góra–Warszawa 2000.
- Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów, czy słów?* W: *Edukacja zorientowana na XXI wiek.* Red. J. GAJDA. Lublin 2000.
- Rola edukacji kulturalnej w budowaniu tożsamości kulturowej.* W: *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian.* Red. T. SZKOŁUT. Lublin 2000.
- Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej.* W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Katowice 2000.
- Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary.* Katowice 2004.
- Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej.* W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych.* Red. R. GMOCH, A. KRASNODĘBSKA. Opole 2005.
- Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku.* W: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka.* Red. D. KUBINOWSKI. Lublin 2005.
- Edukacja wielokulturowa w świetle koncepcji kulturowych uwarunkowań globalizacji A. Appaduraya.* W: *Teorie i modele badań międzykulturowych.*

- Red. T. LEWOWICKI, A. SZCZUREK-BORUTA, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyń–Warszawa 2006.
- Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku.* W: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka.* Red. D. KUBINOWSKI. Lublin 2006.
- Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?* W: *Edukacja małego dziecka.* T. 1. Red. U. SZUŚCIK, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZIĆ. Kraków 2010.
- Rola jednostki w działaniach na rzecz kultury – między liderem i rzecznikiem wartości.* W: *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury.* Red. K. OLBRYCHT, D. SIEROŃ-GALUSEK. Toruń 2010.
- Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej – wobec „kompetencji kluczowych”.* W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej.* Red. K. OLBRYCHT, B. GŁYDA, A. MATUSIAK. Katowice 2014.
- Enhancing the development of spirituality – the perspective of intercultural education.* In: *Intercultural Education: Concepts, Practice, Problems.* Red. H. KYUCHUKOV, T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR. Monachium 2015.
- Miejsce edukacji kulturalnej w uczeniu się wartościowania w kulturze. Pytania i dylematy.* W: *Kryteria Wyboru i Oceniania w Kulturze.* Red. J. WINNICKA-GBUREK, B. DZIADZIA. Gdańsk 2017.

Wychowanie chrześcijańskie

- Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze. Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy.* „Ethos”, nr 37. Lublin 1997.
- Wychowanie młodzieży do pogłębiania tożsamości kulturowej – w świetle nauczania ojca świętego Jana Pawła II.* W: *Trwałe wartości w zmieniającym się społeczeństwie.* Red. W. ŚWIĄTKIEWICZ. Katowice 1997.
- Rola pedagogów w tworzeniu sytuacji pokojowego rozwoju dziecka.* W: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka.* Red. B. SMOLIŃSKA-THEISS. Warszawa 1999.
- Wychowanie religijne w świetle myśli Karola Wojtyły.* „Roczniki Filozoficzne” 1999. *Filozofia moralności. Filozofia religii.* T. 47. *Księga Pamiątkowa ku czci Siostry Profesor Zofii Józefy Żdybickiej USJK.*
- Wychowanie do nadziei.* „Paedagogia Christiana” 2000, nr 1 (5). Red. J. BAGROWICZ.
- Godność osoby źródłem i wartością kultury chrześcijańskiej.* W: *Osobowy wymiar kultury.* Red. J. DOBRZYŃSKA. *Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich Jasna Góra.* Częstochowa 2004.

- Dylematy współczesnego wychowania*. W: *Odpowiednie dać rzeczy słowo. Materiały z Ogólnopolskiej Pielgrzymki Nauczycieli i Wychowawców. Krajowe Duszpasterstwo Nauczycieli*. Zielona Góra 2005.
- Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?* W: *Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. LEWOWICKI, A. RÓŻAŃSKA, U. KLAJMON-LECH. Toruń 2012.
- Pedagogia szarych urszulanek (Zgromadzenia Urszulanek Serca Jezusa Konającego)*. W: *Współczesne pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*. Red. J. KOSTKIEWICZ. Kraków 2012.
- Uznanie w człowieku osoby – odpowiedzią na dylematy współczesnego wychowania i podstawa ich rozstrzygania*. W: *Myśleć sercem, czyli być dla... Krótka historia spotkań nauczycieli i pracowników oświaty w Piekarach Śląskich 2004–2013*. Red. M. KOPSZTEJN. Piekary Śląskie 2013.
- Wychowanie w rodzinie*. W: *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*. Red. M. RYŚ. Warszawa 2013.
- Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*. „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1/31.
- Nowy humanizm Jana Pawła II jako perspektywa dla współczesnej rzeczywistości wychowawczej*. „Paedagogia Christiana” 2013, nr 2/32.
- Jana Pawła II myślenie o związkach wiary i kultury wyzwaniem dla wychowania chrześcijańskiego*. „Paedagogia Christiana” 2014, nr 2/34.
- Jana Pawła II wychowanie do świętości*. W: *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty. Leksykon Jana Pawła II*. Red. M. SZTABA, A. RÓŻYŁO. Lublin 2015.
- Kształtowanie postaw warunkujących rozwój osoby ludzkiej*. W: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*. Red. M. PARZYSZEK, D. OPOZDA, B. KIEREŚ. Lublin 2015.
- Wychowanie do przebaczenia*. „Paedagogia Christiana” 2016, nr 2 (38).
- Wartość „służby” w wychowaniu chrześcijańskim – w świetle refleksji Jana Pawła II i Benedykta XVI*. „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2 (40).
- O pedagogicznych konsekwencjach rozumienia „rozwoju integralnego”*. „Fides et Ratio” 2018, nr 2 (34).
- Pedagogia Jana W. Góry OP jako przykład programu wychowania zorientowanego na integralny rozwój osoby*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4. Red. J. KOSTKIEWICZ, D. JAGIELSKA. Kraków.
- Współczesne uwarunkowania kulturowe wychowania w duchu encykliki Pawła VI. Humanae Vitae*. „Teologia i Moralność” 2018, Vol. 13, nr 2(24).

Problematyka ogólnowychowawcza

- Odpowiedzialność pedagoga w nauczaniu etyki.* W: *Etyka w szkole.* Red. Z. SAREŁO. Warszawa 1997.
- Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej.* W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania.* Red. F. ADAMSKI. Kraków 1999.
- Rola pedagogów w tworzeniu sytuacji pokojowego rozwoju dziecka.* W: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka.* Red. B. SMOLIŃSKA-THEISS. Warszawa 1999.
- Kluczowe problemy wychowawcze w krajach postkomunistycznych.* W: *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych.* Red. K. POLAK, B. URBAN. Kraków 2003.
- Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu.* „Horyzonty Wychowania” 2003, nr 2 (4).
- Zasady wychowania osobowego i warunki ich respektowania.* „Psychologia Rozwojowa” 2003, T. 8, nr 1.
- Wychowanie zorientowane na osobę pomiędzy (?) rzeczywistością realną i wirtualną.* „Świat i Słowo” 2014, nr 1 (22).
- O utracie zaufania do wychowania.* „Horyzonty Wychowania” 2015, nr 14/31: *Współczesne niepokoje edukacji.*
- Rola bezinteresowności w rodzinie.* W: *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny.* Red. A. RYNIO, K. BRAUN, KS. M. JEZIORAŃSKI, I. SZEWCZAK. Lublin 2015.
- Ruch zuchowy Aleksandra Kamińskiego. Wymiar pedagogiczny.* „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, T. 3.

Wprowadzenie

Prezentowany tom zawiera wybrane teksty poświęcone szeroko rozumianej edukacji kulturalnej, które opublikowałam lub wygłosiłam na przestrzeni ostatnich 30 lat. Choć teksty te różnią szczegółowe tematy, przykłady i cytowane źródła, łączy je sposób myślenia o istocie edukacji kulturalnej, o jej sensie, kontekstach i uwarunkowaniach.

Od początku traktowałam edukację kulturalną jako edukację zakorzonioną w myśleniu o człowieku rozwijającym swoje człowieczeństwo poprzez realizację wartości, przede wszystkim przez dążenie do wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna, a także przez urzeczywistnianie wartości osobowych, w tym również wspólnotowych. Prace nad tą sferą działań edukacyjnych rozpoczęłam od problematyki wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, kojarzonych zarówno dawniej, jak dziś z edukacją kulturalną. Dlatego tom otwierają teksty dotyczące tych zagadnień.

W kolejnej części zamieściłam teksty podejmujące tematykę edukacji kulturalnej w różnych jej znaczeniach i aspektach. Lektura tych tekstów pozwoli Czytelnikowi prześledzić proces dopracowywania koncepcji tejże edukacji i poznać proponowane przeze mnie kierunki analiz.

Zgodnie z przyjętą przeze mnie koncepcją człowieka jako osoby, dążenie do prawdy, dobra i piękna wiąże się z urzeczywistnianiem wartości służących rozwojowi osobowemu. Konsekwencją było włączenie w obszar edukacji kulturalnej kształcenia aksjologicznego, szczególnie wychowania do wartości. Stąd w osobnym rozdziale wyodrębniłam teksty poświęcone tej problematyce.

Ponieważ – wybierając stanowisko personalistyczne – odwoływałam się głównie do personalizmu Karola Wojtyły i nauczania Jana Pawła II, w końcowej części tomu znalazły się wybrane teksty związane z relacjami edukacji i kultury, rozważanymi w świetle wypowiedzi i tekstów Jana Pawła II.

Tom postanowiłam zakończyć *Posłowiem*, które byłoby podsumowaniem mojego myślenia o edukacji kulturalnej.

Szczególną „klamrę” dla prezentowanego przeze mnie stanowiska stanowią dwa teksty – otwierający (*O roli zachwyty w rozwoju człowieka*) i zamykający (*Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*). Są to teksty dwóch wykładów inauguracyjnych, do przygotowania których zostałam zaproszona w 1998 i 2008 roku, i które okazały się niezwykle ważną inspiracją w całej mojej drodze zawodowej.

Ze względu na charakter tomu w niektórych miejscach mogą zdarzać się niewielkie powtórzenia. Momentem, który mnie przekonał do zebrania tekstów pisanych w różnych okresach, było – poza życzliwymi zachętami i cenną pomocą współpracowników – znamienne spostrzeżenie: mimo upływu czasu potrzeba zwracania uwagi na aksjologiczny wymiar i osobowe podstawy edukacji kulturalnej nadal wydaje się niezwykle aktualna. Potrzeba ta staje się jeszcze pilniejsza, kiedy rozważa się współczesną sytuację społeczno-kulturową z perspektywy myślenia osobowego. Kierowanie się przede wszystkim respektowaniem godności człowieka, odpowiedzialnością za siebie, za drugiego i za wspólnotę, za wspólne dobro, stwarzanie warunków dla dążenia do prawdy, realizowania dobra i kontemplowania piękna, coraz wyraźniej nabierają znaczenia już nie tylko postulatów, ale poważnych apeli o obronę człowieczeństwa.

Od wychowania
estetycznego
do edukacji kulturalnej

O roli zachwytu w rozwoju człowieka

Zachwyt jest ważnym a niedocenianym w dzisiejszej kulturze doświadczeniem. Związany jest zarówno ze sztuką, jak szerzej – z kulturą a także rozwojem człowieka, a więc i tegoż rozwoju wspieraniem. Wśród przyczyn na pierwszy plan wydają się wysuwać: niezrozumienie istoty tego przeżycia, intuicyjna ostrożność broniąca się przed jego banalizacją i trywializowaniem, kulturowe odrzucenie piękna, a w konsekwencji nieufność oraz niechęć do zajmowania się kojarzonymi z nim przeżyciami.

Spróbujmy się zastanowić, czy są jakieś argumenty za tym, żeby przywrócić zachwyt szczególnie interesującym nas dziedzinom: sztuce, kulturze, wychowaniu, by zainteresować jego rolę?

Zgodnie z potocznym, intuicyjnym rozumieniem zachwyt sprowadzałby się do intensywnego doznania emocjonalnego, silnej pozytywnej reakcji wywołanej najwyższym stopniem upodobania, do poruszającego, pozytywnego wrażenia estetycznego – głównie wzrokowego, przeżycia związanego z pięknem (nie jako wartością estetyczną w ogóle, ale jako kategorią węższą, wyznaczoną wyraźnymi kryteriami). Ponieważ współczesna kultura bardzo rzadko i niechętnie posługuje się pojęciem piękna, zakładając, że jest to już kategoria historyczna, określająca estetyczne upodobania w danym czasie, środowisku, kontekście, także „zachwyt” traktowany jest jako określenie rzadkie i raczej literackie. Jeśli akceptowane jest odwoływanie się do piękna, to nie w kulturze ale w naturze. W konsekwencji – zachwyt wobec natury jest zrozumiały i „naturalny”. Nie dziwi, gdy ktoś opowiada o zachwytach przeżywanych w górach, nad morzem, na jeziorach, wobec obiektów przyrody czy zjawisk natury. Natomiast coraz rzadziej mówi się o zachwycie przeżywającym w galerii sztuki, sali koncertowej czy w teatrze – te sytuacje wydają się nieodpowiednim otoczeniem dla tego rodzaju uczuć. W świetle takiego sposobu myślenia utrwała się określone nastawienie do znaczenia zachwytu dla człowieka. Poza prozą życia przyjemnie jest czasem czymś się zachwycić, z radością a czasem ze

wzruszeniem powraca się do wspomnień, zachwyków z różnych momentów swojego życia.

Ten „dekorujący” i „uprzyjemniający” życie obraz zachwyku burzy zmianę perspektywy widzenia. Przykładem niech będzie nieoczekiwany kontekst zachwyku, jaki odnajdujemy w eseju Okakura Kakuzō *Księga Herbaty*. Autor ukazuje specyfikę kultury Orientu poprzez japoński rytuał parzenia herbaty. W tekście tym pisze o poecie czasu dynastii Sung (w Europie to odpowiednik czasu średniowiecza) – Li Cziłaiu: „ze smutkiem wymienia trzy rzeczy najbardziej godne ubolewania, a to: »zaprzepaszczenie obiecujących młodzieńczych talentów przez błędne wychowywanie, pohańbienie wspaniałego malarstwa przez wulgarny zachwyk oraz marnotrawstwo doskonałej herbaty przez nieumiejętne zabiegi«”¹.

Niezależnie od tego, że dla kultury Japonii tego czasu, jej podejścia do sztuki charakterystyczne jest minimalizowanie objawów emocji, zwraca uwagę pochwalana przez autora **ostrożność w objawianiu zachwyku**.

To, że nadal (mimo kulturowej różnicy miejsca i czasu) zbliżanie się do zachwyku jest wkraczaniem w skomplikowaną rzeczywistość przeżyć człowieka, uświadamia czytanie tekstów Zbigniewa Herberta. Herberta **dzielącego się swoimi zachwykami, gotowego do zachwyku, ale nieukrywającego ironicznego dystansu do zachwyku sterowanego czy narzucanego**.

Przywołajmy fragment tekstu z tomu *Barbarzyńca w ogrodzie*. W eseju poświęconym Sienie Herbert opisuje katedrę z XIII wieku – słynną Il Duomo: „Katedra stoi na najwyższym położonym placu. Jest jak wzniesiony w górę białoczarne herb miasta i jak śpiew, który wlatuje i spada kaskadą rzeźb, lazurów łuków i złotych gwiazd. Po lewej stronie piękna wieża jak oparta o powietrze włócznia anioła. Nie należy ulegać terrorowi przewodników, lecz spojrzeć na tę na pewno jedną z najpiękniejszych budowli na świecie odrobinną krytycznie. Po oszołomieniu i pierwszym zachwycie oczywiście. Tej przyjemności nie należy sobie nigdy odmawiać, zresztą twórcy fasady, a wśród nich Giovanni Pisano, zrobili wszystko, by utrzymać nas w stanie estetycznej febrzy”².

Po niezwykle szczegółowym, erudycyjnym, plastycznym, równocześnie poetyckim opisie wnętrza katedry, Herbert wyjaśnia, dlaczego wielu zwiedzających nie doświadczy zachwyku jej pięknem: „Wychodzę z katedry na rozgrzany i oślepiający plac. Przewodnicy krzykliwie poganiają stada turystów. Spoceni farmerzy z dalekiego kraju filmują każdy kawałek muru, który wskazuje objaśniacz, i posłusznie wpadają w ekstazę, dotykając kamieni sprzed kilku wieków. Nie mają zupełnie czasu na oglądanie, tak bardzo pochłonięci są fabrykowaniem kopii. Włochy zobaczą wtedy, gdy będą u siebie, kolorowe ru-

¹ O. KAKUZŌ: *Księga herbaty*. Przeł. M. KWIECIEŃSKA. Warszawa 1986, s. 23.

² Z. HERBERT: *Barbarzyńca w ogrodzie*. Lublin 1991, s. 74.

chome obrazy, które w niczym nie będą odpowiadały rzeczywistości. Nikt już nie ma ochoty studiować rzeczy bezpośrednio. Mechaniczne oko niezmordowanie płodzi cienkie jak błona wzruszenia”³.

Obiecującą poznawczo okazuje się droga poszukiwania **istoty zachwytu w słownikowej definicji tego pojęcia.**

Znaczenie to obejmuje dwa zasadnicze zakresy:

- a) uniesienie, olśnienie, upojenie, ekstaza,
- b) uchwycenie, pochwycenie.

Przyjrzyjmy się kolejno każdemu z nich.

Ad (a). Zachwyt jako uniesienie, olśnienie. Zachwyt jest porywającym i ogarniającym człowieka uczuciem, doznaniem bardzo osobistym, głębokim, przenikającym wzruszeniem (nierzadko mówi się o odczuciu „dreszczu zachwytu”). Jest to uczucie, któremu nie sposób się oprzeć i któremu warto poświęcić czas, ponieważ wywołuje też inne pozytywne emocje, w tym – szczególną radość. Zachwyt może zawieszać poczucie czasu, miejsca, sytuacji, może upajać, a nawet wprowadzać w ekstazę.

Jest doznaniem niepowtarzalnym, za każdym razem odmiennym, zapadającym w pamięć wraz ze wzruszeniem, które mu towarzyszyło. Jest uczuciem wyższym, a więc głęboko ludzkim. Wobec czyjegoś zachwytu trzeba zachować odpowiednią postawę – uważną, ostrożną w ocenach, szanującą zachwycającego się człowieka, jego wewnętrzny świat głębokich przeżyć. Trzeba przyjąć postawę empatii i zrozumienia, że uczucie to bardzo trudno wyrazić, nawet jeśli towarzyszy mu potrzeba podzielenia się nim z kimś drugim.

Potwierdza to **Józef Czapski**, kiedy w tomie *Patrzac* pisze: „To, co nazywam zbyt pompacyjnie wizją, bo nie umiem znaleźć innego słowa, to jest ten sam zachwyt samotny, nieoczekiwany, poczucie, że my jedni widzimy cud piękności niepowtarzalny, który w oczach innych jest albo zupełnie niezauważalny albo – co gorzej – śmieszny”⁴. Czapski wyjaśnia tę sytuację na konkretnym przykładzie, pisząc o kobiecie, która trafiła na jedno z jego płócien: „jej postać jest daleka od wszystkich uroczych dziewcząt czy uroczych młodzieńców, których widzimy nieustannie na kolorowych, »jak żywych« ogłoszeniach mydeł, perfum, żyletek, wspaniałych rozbefów czy majonezów, budzi we mnie jakiś osobisty większy zachwyt – ten, który mnie ogarnia przeważnie wobec twarzy wyłamujących się z ogólnie uznanego »ideału«. I zachwyt ten nie ma nic wspólnego z widzeniem żartobliwym, złośliwym czy karykaturalnym”.

W tym miejscu możemy już powiedzieć, że **zachwyt jest ważnym uczuciem. Nie można i nie należy z niego rezygnować, lekceważyć przeżywania go, ale trzeba pamiętać o jego sile. Nie można poddawać się całkowicie bezrefleksyjnie zachwytowi.** Wiedzieli o tym już starożytni pisarze. Nieodparcie

³ Ibidem, s. 78.

⁴ J. CZAPSKI: *Patrzac*. Kraków 1983, s. 311.

powraca w pamięci historia podróży Odyseusza i Wyspa Syren – śmiertelne zagrożenie dla żeglarzy ulegających czarowi ich przepięknego śpiewu. Odyseusz, by nie dać się wciągnąć w pułapkę, musiał zalepić woskiem uszy swoich żeglarzy i kazać się przywiązać do masztu, by bronić siebie i swoich towarzyszy przed poddaniem się zachwytowi. Podobnie sugestywnie przemawia do wyobraźni opowieść o grajku, który swą grą na flecie wyprowadził poza bramy miasta oczarowanych, a właściwie zaczarowanych słuchaczy (w jednych opowieściach – ludzi, w innych – zwierzęta), pogrążonych w dziwnym transie, niemogących się oprzeć sile jego muzyki.

Współczesna kultura osiągnęła wysoki stopień perfekcji w manipulowaniu emocjami ludzi. Dlatego tak ważne jest podkreślenie, że nie można i nie należy wymuszać zachwyty, manipulować wrażeniami dla jego wywołania.

Równocześnie niepowtarzalność tego uczucia każe **chronić je przed egzaltacją** w zachowaniach i języku (np. nadużywaniem określenia *cudowny*), przed przesadnym manifestowaniem, wymuszaniem uzasadniania i tłumaczenia własnego przeżywania. Jeśli mówić o zachwycie, to ostrożnie, oszczędnie. Trzeba pamiętać o **sprzyjających mu warunkach, jakimi są czas, skupienie i milczenie.**

Zrozumienie znaczenia zachwyty wymaga uwzględniania złożoności i bogactwa ludzkich emocji, a także rozumienia wagi umiejętności jej kontrolowania, bowiem od czasów Platona i Arystotelesa zachwyty jest traktowany jako cnota umiaru, powściągliwości w okazywaniu uczuć. Argumentów za docenianiem roli emocji a równocześnie za uznaniem ważności ich świadomego kontrolowania dostarcza również psychologia współczesna. Zgodnie z nią jednym z kierunków i kryteriów rozwoju człowieka jest inteligencja emocjonalna – harmonijne integrowanie życia emocjonalnego z innymi sferami funkcjonowania osobowości, opanowywania i konstruktywnego wykorzystywania siły emocji.

Nieufność wobec łatwych zachwyty jest jednak uzasadniona, także innym znaczeniem zachwyty niż tylko osobiste doznanie subiektywnie dostrzeganego piękna.

Ad (b). Drugi obszar znaczeniowy „zachwyty” to: **zostać pochwycenym – w tym przypadku przez piękno, nie uchwycić – ale być uchwycenym i uniesionym, olśnionym przez piękno jako wartość obiektywną, absolutną.**

Potrzebę odwoływania się do tego znaczenia potwierdza praktyka językowa, w której rzadziej występują i cechują się niższym napięciem sformułowania subiektywizujące – „jestem zachwyconą”; częściej, zawierając wyższe napięcie i wagę, sformułowania obiektywizujące – coś mnie „zachwyciło”, „wywołało zachwyty”, „wzbudziło zachwyty”, coś jest „zachwycające”. Niech ilustracją tego, że mówienie w kategoriach „coś mnie zachwyciło” jest często zbyt ubogie i nie odpowiada rzeczywistości, będzie fragment tekstu innego mistrza

słowa i znawcy kultury – Zygmunta Kubiaka. W eseju *W kraju błogich wzgórz*, zamieszczonym w tomie *Nowy brewiarz Europejczyka*, pisze o pamiątkach pozostałych po książecznej sądeckiej z XIII wieku, Kindze: „Zachwycające pamiątki. Medalion noszony na piersiach. Rękojeść kindżału. Pierścień, którego oprawa jest późniejsza, ale sam drogocenny kamień czerwony pochodzi z pierścienia Kingi, a wyrzeźbione są na nim – takim kunsztem, że mającej jak osobliwe widma – dwie ludzkie postacie witające się z sobą.

Z wszystkich tych pamiątek widać, że Kinga była osobą rozmiłowaną w rzeczach pięknych”⁵.

Wspólne pole dla obu zakresów znaczeniowych „zachwytu” znajdziemy, gdy uniesienie i olśnienie uznamy za efekt pochwylenia, uchwycenia przez wartości; uniesienie odczuwane jest jako podnoszenie ku jakiemuś dobru, olśnienie kojarzy się z pięknem blasku, ale i prawdą. Splot znaczeń prowadzi nas do związania zachwytu z wartościami wyższymi, a idąc dalej – jednością piękna, dobra i prawdy jako wartości obiektywnych, które mogą podnosić, olśniewać.

Tradycja tego związku sięga greckiej kategorii kalokagatii (jedności dobra i piękna); w V wieku za sprawą Pseudo-Dionizego, a za nim scholastyków, wśród wyróżników piękna pojawia się blask. Założenie, że zachwyty jest niezbędnym elementem dochodzenia do życia pięknego i moralnego zarazem, znajdujemy w filozofii europejskiej również w bliższych nam czasach. Przełomem XVII i XVIII to m.in. estetyzm filozoficzny angielskiego filozofa i estetyka **Anthony’ego Ashleya Shaftesbury’ego**. Jego zdaniem celem życia powinno się stać dążenie do harmonijnego i estetycznego przeżywania świata. Podstawą tego dążenia jest „zachwyty światem”, entuzjazm i namiętność, łącząca postawę estetyczną i moralną. Zmysł zachwyty jest wrodzony – jest reakcją na piękno świata i człowieka. Istotą uruchamiania tego zmysłu jest stosunek do świata i siebie w świecie. Poznawanie i przeżywanie piękna w człowieku przebiega w trzech wymiarach: zmysłowym (przyjemność), uczuciowym (wzruszenie) oraz poprzez myślenie intuicyjne (kontemplację).

Wśród reprezentantów postawy zaufania dla piękna i zachwyty nie może zabraknąć **Johna Ruskina**. W swoich tekstach nawoływał i przekonywał, że **na-leży „żyć w zachwyty”**, tzn. w sposób wartościowy i szlachetny, dostrzegać urodę świata poprzez piękno sztuki i natury. Wymaga to kształcenia. Trzeba uczyć dostrzegania wartości duchowych. „Początkiem wszelkiego wychowania powinno być uczucie podziwu i entuzjazmu. [...] Gdyż zdolność podziwu jest najpierwszą rozkoszą i największą potęgą życia”⁶.

⁵ Z. KUBIAK: *Nowy brewiarz Europejczyka*. Warszawa 2001, s. 161.

⁶ J. RUSKIN: *Praeterita* (fragm.). Za: I. WOJNAR: *Wstęp do: J. RUSKIN: Sztuka, społeczeństwo, wychowanie*. Przeł. Z. DOROSZOWA, M. TRETER-HOROWITZOWA. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 42.

W polskiej kulturze myślenie o zachwycie kojarzy się najczęściej z Norwidem i znanym fragmentem *Promethidiona*:

„Bo piękno na to jest by zachwycało
do pracy, praca – by się zmartwychwstało”⁷.

Głębsze zrozumienie tych pozornie oczywistych w swym znaczeniu słów odsyła nas do rozważanego pola znaczeń, tam gdzie zachwyt spotyka się z prawdą i dobrem. Ten kierunek interpretacji potwierdzają takie fragmenty cytowanego dialogu, jak:

„Kształtem miłości piękno jest – i tyle”⁸;
czy:
„choć każdy w sobie cień pięknego nosi
I każdy – każdy z nas – tym piękna pyłem”⁹;
czy wreszcie:
„druga osoba Pięknego – dobro”¹⁰.

Niezbędność emocji w odkrywaniu wartości podkreślają – choć w różnym sensie – wybitni aksjologicy przyjmujący obiektywne istnienie wartości.

Max Scheler w swojej koncepcji uczuć wyodrębnia cztery poziomy emocji: uczucia zmysłowe – wrażenia, cielesne – witalne, psychiczne – przynależne jaźni, mojemu „ja” i duchowe – akty osoby związane z wartościami absolutnymi, przeżywane całą osobą, istnieniem. Podstawą docierania do wartości są intencjonalne przeżycia emocjonalne: czucie wartości, akty preferencji i akty miłości oraz nienawiści. W świetle tej koncepcji zachwyt można by uznać zarówno za uczucie zmysłowe, jak psychiczne – zachwycam się, jak i duchowe – coś mnie zachwyca, angażuje całą moją osobę.

Według **Nicolaia Hartmanna** – człowiek w procesie poznania uchwytuje świat jako podmiot aktywnie zwracający się swoją recepcją do przedmiotu, zaś w aktach emocjonalnych – jest wciągany („uchwytywany”) przez świat. Przeżywanie wartości ma zawsze charakter emocjonalno-poznawczy, a odkrywanie określanych wartości przebiega zawsze w związku z innymi, z całym ich systemem. I w tej koncepcji znajdujemy więc argumenty za przyjęciem tezy, iż uczucie zachwyty wiąże się z emocjonalno-poznawczym przeżywaniem wartości, i to przeżywaniem ich na różnych poziomach.

⁷ C. NORWID: *Promethidion*. Warszawa 1989, s. 70.

⁸ Ibidem, s. 67.

⁹ Ibidem, s. 67–68.

¹⁰ Ibidem, s. 70.

Jeśli zachwyt jest efektem „pochwycenia”, „uchwytywania” człowieka przez wartości wyższe, można stwierdzić, że waga zachwytu wynika z wkraczania poprzez to przeżycie w przestrzeń wartości, z uczestniczenia w świecie wartości duchowych, wyższych.

Tym samym mamy do czynienia z wkraczaniem w krąg człowieczeństwa. Doświadczenie zachwytu jako doświadczenie wartości wyższych, duchowych, jest specyficznym i stanowiącym o człowieczeństwie doświadczeniem ludzkim. W tym świecie występują różne uczucia, pozwalające odkrywać wartości – nie tylko intensywne doznania psychofizyczne, ale **świadome przeżycia emocjonalne pełne sensu**.

Powróćmy jeszcze do ważnego dla zrozumienia zachwytu – „**uniesienia**”. **Uczucie zachwytu jako uniesienie** nie jest tylko hedonistycznym przeżyciem zmysłowej przyjemności, nie sprowadza się do delektowania się czymś. Jest najwyższym upodobaniem połączonym ze wzruszeniem, prowadzi do podziwu i kontemplacji, bezinteresownej radości ze świadomości, że przedmiot i źródło zachwytu istnieje. **Podnosi ku wartościom piękna, a poprzez nie – dobra i prawdy. Jest podziwem, kontemplacją i radością z istnienia piękna, nierzadko prowadzącą do szczególnego rodzaju miłości.** (Nie dziwią i nie rażą w tym kontekście takie sformułowania jak: „kocham stare drzewa” czy „kocham muzykę Mozarta”). Zachwyt – jeśli ma być zachwytem nie indywidualnym, subiektywnym, ale współdzielonym, współodczuwanym, „współzachwytem” (jakby powiedział Norwid) – jest zarezerwowany w zasadniczej mierze dla arcydzieł, wyjątkowych zjawisk w naturze, najwyższych wartości w ludziach. Może być zachwytem wywołanym najwyższym pięknem dostrzeżonym w czymś, ale i w kimś. Może się pojawić jako impuls do działania, ale także w jego trakcie i jako reakcja na efekt, finalne dokonanie. Można go oczekiwać, spodziewać się, pragnąć, ale nie można przewidzieć, zaplanować ani wyreżyserować. Zawsze niesie w sobie tajemnicę trudną do zrozumienia i wyjaśnienia – dlaczego i w jaki sposób dzieje się to niepowtarzalne „uchwytywanie człowieka” przez piękno.

Władysław Stróżewski, pisząc o wartościach, ich poznawaniu i przeżywaniu, m.in. o pięknie, wyodrębnił momenty stałe, decydujące o tożsamości piękna. Są to, w jego ujęciu, **moment konieczności** (coś jest takie – w sztuce – jak powinno być, w naturze – jak musi być), **wywoływanie postawy bezgranicznej afirmacji** oraz **transcendencja piękna** – zawsze wskazuje ono w swoisty sposób na swoje „więcej”, na Transcendencję; w sztuce dotyczy to arcydzieł, wielkiej sztuki, która prowadzi do tego „więcej”, unosi. Oba momenty są nieodłączne od zachwytu. Autor wyjaśnia: „zachwytu nie mogłoby wywołać coś, co nie istnieje. Więcej: to właśnie istnienie tego, co nas zachwyca, jest warunkiem *sine qua non* olśnienia. Olśniewające nas *j e s t*, jest cudowne – *i j e s t*. Swym istnieniem przenika nasze własne istnienie, nagle czuje-

my się inni, przemienieni, zachwyceni, a to znaczy: porwani przez piękno”¹¹. Stróżewski w swoich tekstach o wartościach w sztuce bardzo często odwołuje się do muzyki. To przeżywanie muzyki pozwala wyjaśnić drugi konstytutywny dla piękna moment – transcendencję i jej charakterystyczne odczucie – uniesienie. W szkicach z estetyki, zatytułowanych *Wokół piękna*, czytamy: „Istnieją dzieła muzyki, które owo przekraczanie wszystkiego, co ograniczone, zmieniają w nowy ruch i nowy czas wlotu, wznoszenia. Wznoszenia »samego w sobie«, ale i – w konsekwencji – wznoszenia naszego ducha. Wymiary wysokości i głębi splatają się tu w jedną całość i w jeden czas wypełniony najwyższym pięknem, jakie w ogóle człowiekowi dostępne jest na tym świecie. Wtedy pozostaje już tylko jedno: zachwyt i kontemplacja. Chyba że na fali owego wzruszenia otworzy się wymiar świętości, a unosząca nas muzyka przejmie rolę modlitwy”¹².

Potwierdzenie tego sposobu myślenia odnajdujemy w słowach kompozytora **Wojciecha Kilara**. Z okazji przypadającego w 2001 roku 100-lecia Filharmonii Narodowej skomponował on mszę zatytułowaną *Missa pro pace*. W grudniu tegoż roku orkiestra i kompozytor zostali zaproszeni przez Jana Pawła II do Watykanu, gdzie odbył się specjalny koncert prezentujący jubileuszową kompozycję. Kilar pisał później: „Pierwsze wykonanie *Missa pro pace* wydawało się tak idealne, że już lepsze – myśleliśmy – być nie może, a jednak to w Watykanie było jeszcze lepsze. Miałem wrażenie, że chór, soliści, orkiestra wzniesli się ponad ziemię. To było wyraźne dotknięcie świętości osoby Ojca Świętego”¹³.

W przyjętym tu rozumieniu **zachwyt jako uczucie ma więc dwa poziomy: psychofizyczny i duchowy**. Uczucie psychofizyczne stwarza warunki dla zachwyty jako uczucia duchowego, duchowe jako przeżywanie wartości prowadzi do kolejnych doznań psychofizycznych, kolejnych zachwyty. Wielkie dzieła kultury powstają bardzo często z zachwyty ich autorów światem: wielkie dzieła sztuki – z zachwyty twórcy, wielkie odkrycia naukowe – z zachwyty uczonych. Paradoksem wydaje się fakt, że współcześnie częściej zwracają uwagę na tę prawidłowość uczeni nauk podstawowych, często Nobliści niż artyści. Znamiennym wydarzeniem jest konkurs ogłoszony przez czasopismo naukowe o międzynarodowej renomie „Science” na najlepszą w sensie estetycznym wizualizację związaną z badaniami naukowymi. Wśród nagrodzonych prac znalazły się np. niezwykle w formie fotografie badanych obiektów – fragmenty tkanek, dokumentacja zjawisk naturalnych i procesów przebiegających w makro- i mikroświecie, graficzne przedstawienia matematycznych i fizycznych praw, itp.

¹¹ W. STRÓŻEWSKI: *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków 2002, s. 276.

¹² IDEM: *Wokół piękna*. Kraków 2002, s. 287.

¹³ W. KILAR: *Na Jasnej Górze – odnalazłem wolną Polskę... i siebie*. Częstochowa 2003, s. 54.

Mimo iż temat mógłby sugerować założenie określonego, jednoznacznie pozytywnego wpływu zachwytu na rozwój człowieka, z przeprowadzonych rozważań wynikają przede wszystkim mocne zasady warunkujące taki wpływ.

1. **Zachwyt nie może być traktowany instrumentalnie** – jest w samej swej istocie **bezinteresowny**. Jego miejsce w rozwoju człowieka nie ma charakteru bezpośrednio a tym bardziej niejako automatycznie działającego czynnika. Stosunkowo najprościej można by go uznać za czynnik rozwoju sfery emocji, szczególnie samoświadomości dotyczącej uczuć, empatii a przede wszystkim uczuć wyższych – podziwu, miłości, jeśli jest przeżywany świadomie, jako doświadczenie głęboko pozytywne. Wtedy wzbogaca świat uczuć człowieka i tym samym pozytywnie wpływa na jego rozwój.

Działając pośrednio, odgrywa jednak szczególnie ważną rolę. Ponieważ pozwala odkryć piękno – uczy je dostrzegać w świecie i w ludziach, a tą drogą dostrzegać wartości wyższe, kształci postawę afirmacji świata i człowieka, uwrażliwia na transcendencję. W ten sposób buduje i pogłębia człowieczeństwo człowieka. Warunkiem pozytywnego charakteru tego oddziaływania jest widzenie piękna w harmonijnej jedności z dobrem i prawdą. Odrywanie od siebie tych wartości, ich izolowanie, jednostronne widzenie świata jedynie przez pryzmat jednej lub niektórych z nich grozi bowiem ograniczeniem integralności rozwoju, w przypadku zachwytu – estetyzmem gotowym poświęcić dobro i prawdę na rzecz wyrafinowanych przeżyć estetycznych.

2. **Nie można zachwytu nauczyć.**

Szczególnie trudną rolę jest w tym zakresie rola nauczycieli oraz wszelkich przewodników i pośredników między światem piękna a człowiekiem. Nie mogą oni nie przyjmować i nie rozumieć, że zachwyt odkrytym i przeżytym pięknem motywuje, uskrzydla, wzbudza radość życia, wzmacnia sens wysiłku. Zarówno zachwyt wartościami odkrywany w świecie i w ludziach, jak i zachwyt wywołany pokonaniem własnych trudności wewnętrznych i zewnętrznych, osiągnięciem efektem podjętego wysiłku. Zachwyt powinien być źródłem i dominującym „motorem” poznawania i tworzenia – zarówno w nauce, jak i w sztuce, w uczeniu się, jak i w nauczaniu. Równie ważne jest jednak zrozumienie, że pomoc w odkrywaniu piękna musi być delikatna, wrażliwa, rozumiejąca i szanująca osobisty charakter zachwytu, broniąca przed szybkim, łatwym etykietowaniem: „piękne”, „zachwycające”, ważąca słowa, doceniająca znaczenie milczenia, bez nachalności wprowadzająca w świat zachwytyw przeżywanych przez innych ludzi i przez siebie.

Wielu autorów zajmujących się przeżyciami estetycznymi i szerzej – przeżywaniem wartości – zwraca uwagę, że przeżycia te są w pewien sposób

uwarunkowane również wrażliwością, doświadczeniem, postawą wobec świata i wartości, wreszcie – przygotowaniem osoby przeżywającej. Można więc przygotowywać człowieka do odczuwania i głębokiego przeżywania zachwytu drogą wzbogacania jego osobowości, poszerzania doświadczeń, pogłębiania wiedzy, kształcenia otwartej, afirmującej postawy wobec świata i ludzi, rozbudzania życia duchowego.

Z jednej strony można i trzeba kształcić uczucia, z drugiej – postawę bezinteresownego poznawania świata, jego afirmacji. Uświadamiać istnienie piękna i innych wartości wyższych w świecie, uczyć ich dostrzegania, uświadamiać wartość zachwytu i związanych z nim uczuć i postaw – podziwu, kontemplacji; nie lekceważyć i nie zaniedbywać momentów olśnienia; dzielić się doświadczeniem zachwytu, ukazywać różne doświadczenia zachwytu poprzez wrażliwe relacje, opisy, dokumenty, formy ekspresji; kształcić język, którym można wyrażać zachwyt (głównie poprzez kontakt z poezją i literaturą piękną); stwarzać warunki sprzyjające doświadczaniu zachwytu, ponieważ każdy zachwyt toruje drogę kolejnym i przybliża do wartości.

Można zachęcać do poszukiwania piękna, podejmowania działań, które pozwolą na pojawianie się piękna w świecie, do tworzenia i odkrywania okrucichów piękna. Można nie ukrywać poznawanych przeżyć piękna, ale uczyć ich cenięcia, gromadzenia w pamięci, przywoływania w sytuacjach kryzysowych. Jeśli jest to możliwe – powinno się to trudne wyzwanie podejmować, ale mogą to wiarygodnie robić jedynie osoby zachwycone światem i człowiekiem.

Na zakończenie wejdźmy jeszcze raz w przestrzeń zachwytu Herberta. O Sienie nocą pisze: „Nad Piazza del campo – luna plena. Kształty tężeją. Między niebem a ziemią napięta struna. Taka chwila daje dojmujące uczucie zastygłej wieczności. Umilkną głosy. Powietrze zamieni się w szkło. Zostaniemy tam wszyscy utrwaleń: ja podnoszący szklanek wina do ust, dziewczyna w oknie poprawiająca włosy, staruszek sprzedający pod latarnią pocztówki, a także plac z ratuszem i Siena”¹⁴.

¹⁴ Z. HERBERT: *Barbarzyńca...*, s. 68–69.

Wychowanie do piękna – koniec czy początek?

Tytuł tych rozważań prowadzi zdecydowanie poza piękno rozumiane tylko jako jedna ze szczególnych odmian wartości estetycznych, przedmiot różnych upodobań w różnych epokach, czy ogólnie – wszelka wartość estetyczna. Wobec współczesnych sporów o naturę i status wartości estetycznych, a jednocześnie głębokiego sceptycyzmu zarówno estetyków, jak i artystów, co do ważności rozstrzygnięć w tym zakresie, takie interpretacje nie wyjaśniałyby niepokojów związanych z pięknem, troski o przywrócenie należnego mu miejsca w kulturze.

Chodzi więc o piękno jako jedną z wartości podstawowych, najwyższych, stanowiących wraz z prawdą i dobrem duchowe odniesienie kultury europejskiej. W rozmowie o tak rozumianym pięknie pedagog musi zapytać, czy warto, można i trzeba wychowywać do piękna.

Wychowanie estetyczne, sprowadzane dziś głównie do wychowania przez sztukę, nie jest terenem pozytywnych odpowiedzi na te pytania.

Interesując się miejscem piękna w wychowaniu estetycznym, kilkakrotnie w różnych środowiskach i grupach wiekowych przeprowadziłam niewielki sondaż. Pytałam o znaczenie słów „piękno” i „piękny” oraz sytuację, w jakich słowa te są używane. Odpowiedzi wykazały znaczącą prawidłowość. Piękno, uznawane jednoznacznie za wartość wysoce pozytywną, najczęściej było łączone z naturą (w znaczeniu – przyrodą) i jej przeżywaniem – z zachwytem, podziwem. Nierzadko – szczególnie w wypowiedziach młodzieży – wiązano je z uczuciami miłości, przyjaźni, z pozytywną charakterystyką „wnętrza człowieka”. Równocześnie bardzo często pojawiało się zastrzeżenie, iż dla każdego piękno oznacza co innego, dla każdego co innego jest piękne. Coraz wyraźniej z pięknem przestaje być kojarzona sztuka – i to nie tylko w środowiskach profesjonalnie z nią związanych, ale również wśród jej faktycznych i potencjalnych odbiorców. Nawet w tekście H.-G. Gadamera, pod obiecującym tytułem *Aktualność piękna*, istotę sztuki wprowadza się poza tradycyjne doświadcze-

nie estetyczne, by „usytuować” ją – a tym samym jej piękno – w szerszym, antropologicznym doświadczeniu gry, symbolu i święta¹.

W potocznym rozumieniu piękna pobrzmiewają więc echa odległej od naszego czasu o 200 lat, ale trwającej około 2000 lat historii tego pojęcia i jego teorii. Od czasów starożytnej Grecji aż do XVII wieku prawie powszechnie akceptowane były teorie upatrujące warunków piękna w harmonii, odpowiednich proporcjach (pitagorejczycy) i blasku (jako przeświecającej duszy – Plotyn). W. Tatarkiewicz stwierdził, iż u podstaw takiego ujęcia można odnaleźć kilka zasadniczych tez – a to tezę o tym, że prawdziwe piękno poznajemy przez rozum, a nie przez same zmysły, lub też tezę o ilościowym charakterze piękna (dobry układ części i zgodność elementów wynikają z odpowiednich proporcji); o tym, że najpiękniejsze są proporcje występujące w naturze, będące efektem działania głębokich jej praw i metafizycznej zasady bytu, którą sztuka stara się naśladować (tu mieściła się teza o pięknie jako odbiciu absolutnego piękna Boga – przyczyny wszelkiego piękna); tezę obiektywizmu i tezę, iż piękno jest wielkim dobrem². Dziś po upływie dwu wieków od kryzysu Wielkiej Teorii Piękna i jej odmian odzywa się tęsknota za pięknem ugruntowanym w prawach natury, budzącym uzasadniony zachwyt, stanowiącym wielkie dobro, związanym (podobnie jak u Platona) z dobrem moralnym i z miłością. Równocześnie zdążyła się już utrwalić nieufność wobec wszelkich śladów obiektywizmu, wiara w zasadność sądów i ocen opartych jedynie na własnej intuicji i emocjach. Człowiek współczesny wpadł w „pułapkę” własnej wizji wolności: pragnie piękna, którego istnienia nie chce uznać.

Na większy namysł zasługuje fakt, iż piękno jest współcześnie częściej przywoływane przez nauki tzw. ścisłe i przyrodnicze, niż przez nauki humanistyczne. W 1981 roku wielki humanista i badacz sztuki E.H. Gombrich apelował, by nauki humanistyczne broniły się przed dehumanizacją i nie porzucały zajmowania się wartościami ludzkimi, duchowymi, a więc funkcji, która zdecydowała o ich wyodrębnieniu³. Biolog – noblista K. Lorenz ostrzegał przed regresem kultury ludzkiej, który będzie skutkiem gwałtownego burzenia tradycji i rezygnacji z uczenia wartości wyższych, duchowych⁴. Matematycy twierdzą, iż prawdziwie odkrywcze wyniki dają się zapisać „pięknymi” wzorami; powinny się wyrażać również „pięknem” zapisu. J. Gleick, autor książki prezentującej rozwój jednej z najbardziej inspirujących teorii fizycznych – teorii

¹ H.-G. GADAMER: *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 1993.

² W. TATARKIEWICZ: *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Warszawa 1975, s. 147–152.

³ E.H. GOMBRICH: „*Patrząc w skupieniu. Rzut oka na sztuki i nauki humanistyczne*”. Tekst odczytu wygłoszonego przez Gombricha w American Academy of Arts and Sciences, przedrukowany w „Znaku” nr 462, 11/1993 „Sztuka i myśl”.

⁴ K. LORENZ: *Odwrotna strona zwierciadła*. Warszawa 1997.

chaosu, bardzo często za swoimi rozmówcami – uczonymi odwołuje się do różnych dziedzin sztuki. Badacze ci nie unikają pojęcia piękna. Pozwala im ono uzasadniać wrażliwość człowieka na ukryty za chaosem porządek, wskazywać artystów jako ludzi inaczej szukających prawdy o świecie i jego poznawaniu, ludzi kontemplujących kształty natury i intuicyjnie odkrywających jej prawa.

Przytoczmy dwa przykłady wypowiedzi współczesnych fizyków: „Dlaczego tak jest, że sylwetka nagich konarów drzewa, uginających się pod naporem wiatru na tle wieczornego nieba w zimie, jest piękna, ale sylwetka wielofunkcyjnych budynków uniwersyteckich – nie, mimo wielkich wysiłków architektów? Odpowiedź, choć nieco spekulatywna, wynika – moim zdaniem – z nowego wejrzenia w systemy dynamiczne. Nasze odczucie piękna jest inspirowane przez harmonijną zgodę między ładem i nieładem, która pojawia się w obiektach naturalnych – w chmurach, drzewach, łańcuchach górskich albo kryształkach lodu” (G. Eilenberger)⁵.

„W pewnym sensie sztuka jest teorią sposobu, w jaki świat widzą ludzkie istoty. [...] To, co wykonali artyści, uprzytamnia nam, że istnieje tylko niewielka liczba rzeczy ważnych, i potem patrzy się, które to. [...] Naprawdę chcę wiedzieć, jak opisać chmury. Ale myślę, że powiedzieć, iż jest tutaj kawałek z taką gęstością, a obok kawałek z taką gęstością – zebrać tak szczegółowe informacje, to nie jest właściwa droga. To z pewnością nie odpowiada temu, jak człowiek postrzega rzeczy i jak je postrzega artysta. [...] Zdumiewające jest, że świat ma w sobie tyle pięknych rzeczy, rzeczy zdumiewających i nęcących, i na gruncie swojej wiedzy chcesz je zrozumieć” (M. Feigenbaum)⁶. W obu przywołanych wypowiedziach uderza myślenie kategoriami bliskimi teoriom obiektywnego piękna, wiążanego z jakimś głębokim porządkiem i harmonią (dziś, w świetle coraz to nowych wyników badań, coraz bardziej tajemniczą).

Zacytujmy jeszcze znanego angielskiego ekonomistę E.F. Schumachera, który w książce pod znaczącym tytułem *Małe jest piękne*, formułując rady dla współczesnego świata, na początku lat 70. XX wieku pisał: „Realizm, który każe zachowywać się tak, jakby dobro, prawda i piękno były pojęciami zbyt mętnymi i subiektywnymi, by zostać naczelnymi celami zbiorowego lub jednostkowego życia, lub który uważa, iż są one automatycznym wynikiem pogoni za władzą i bogactwem, został trafnie nazwany realizmem ułomnym”⁷.

Wszystkie te wypowiedzi przeczą tezie, jakoby współcześnie pojęcie piękna nie było już potrzebne. Przeciwnie – tym, którzy poświęcają swoje życie poszukiwaniu prawdy, a efekty ich pracy świadczą o rzetelności tej motywacji, trudno się bez tego pojęcia obyć. Przypisują mu jednak inny sens niż współ-

⁵ J. GLEICK: *Chaos. Narodziny nowej nauki*. Przeł. P. JAŚKOWSKI. Poznań 1996, s. 128.

⁶ Ibidem, s. 198.

⁷ E.F. SCHUMACHER: *Małe jest piękne. Spojrzenie na gospodarkę świata, z założeniem, że człowiek coś znaczy*. Przeł. J. STRZELECKI, E. SZYMAŃSKA-WIERZYŃSKA. Warszawa 1981, s. 335.

czesne nauki humanistyczne. Szukanie odpowiedzi na pytanie o przyczyny tej sytuacji wymagałoby odrębnych rozważań. Ograniczymy się do kilku hipotez. Większość nurtów nowoczesnej filozofii ogłosiło koniec obiektywnego statusu wartości. F. Nietzsche odrzucił tradycyjny europejski kanon wartości, filozofia ponowoczesna prawie całkowicie zanegowała sens myślenia aksjologicznego i odwoływania się do wartości (również w znaczeniu dóbr przyjmowanych jako cele podstawowe, dynamizujące rozwój człowieka). Uznanie przez kulturę współczesną subiektywnego i relatywnego charakteru wartości (dóbr) i rezygnacja z ich hierarchizowania wywołało utratę poczucia sensu poszukiwania wartości najwyższych, dążenia do nich, zainteresowania rzeczywistością, w której miałyby się realizować. Wyrwanie z kontekstu innych wartości i umieszczenie w centrum przede wszystkim wyobraźni, twórczości i ekspresji, jako jedynych prawdziwych przestrzeni wolności, sprawiło, iż przejęły one niejako funkcję wartości najwyższych. Sztuka zaś stała się jedyną ich „rzeczywistością”. Prawda sztuki jest coraz częściej indywidualną, jedynie chwilową prawdą każdego artysty, której kryteria może on arbitralnie określać i zmieniać, przyznając swojemu wytworowi status dzieła sztuki, by za jakiś czas decyzję tę odwołać i unieważnić.

Na piękno – w przyjętym rozumieniu – nie ma tu miejsca. Pochodzi ono z innego „obrazu świata”, który – odrzucony – nie został zastąpiony innym, równie spójnym i uporządkowanym. Być może nie postawiliśmy jeszcze odpowiednich pytań. Lewis w *Epilogu do Odrzuconego obrazu* pisze: „Nie ma tu problemu zdruzgotania dawnego Modelu przez wtargnięcie nowych zjawisk. Prawdą zdawałoby się coś odwrotnego, że gdy zmiany w ludzkim umyśle powodują dostateczną niechęć do dawnego Modelu i dostateczną tęsknotę za jakimś nowym, zjawiska na poparcie tego nowego posłusznie się zgłaszają. Nie chcę wcale powiedzieć, że te nowe zjawiska są złudne. Natura ma w zapasie wszelkiego rodzaju zjawiska i może zadowolić rozmaite gusta”⁸.

Nie wydaje się więc, że można by znaleźć przekonujące podstawy zanegowania i odrzucenia wszelkich znaczących elementów tegoż Modelu świata i koncepcji człowieka tylko dlatego, że towarzyszą nam od dawna.

I tak jak zmieniają się warunki zewnętrzne i wewnętrzne rozwoju istot ludzkich, tak nie zmienia się istota wychowania rozumianego jako świadome i celowe wspieranie rozwoju osobowego drugiego człowieka. Zmieniają się formy i środki, natomiast nie zmienia się potrzeba wskazywania wartości wyższych, podstawowych, pomocy w ich poszukiwaniu i realizowaniu, zachęcania do ich odpowiedzialnego wybierania. Potrzeba wychowania do wartości nie dezaktualizuje się, w tym i potrzeba wychowania do piękna.

⁸ C.S. LEWIS: *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*. Przeł. W. OSTROWSKI. Warszawa 1986, s. 148.

Pierwszym zadaniem tegoż wychowania jest uświadamianie istnienia jakiejś obiektywnej prawdy o świecie i o człowieku, prawdy do odkrycia, a więc i sensu stawiania rzeczywistości wciąż nowych pytań. Za tym zadaniem idą następne: zachęcenie do uczciwego i rzetelnego poszukiwania prawdy, do bronięcia się przed wszelką manipulacją, w tym przed bezkrytycznie przyjmowanymi intelektualnymi modami i „kulturową poprawnością” myślenia, przed zalewem form będących symulacją świata i przeżyć; przygotowanie do akceptacji tajemnicy nieodłącznej od kontaktu z wartościami absolutnymi.

Konsekwentnie z tych pierwszych wynikają kolejne zadania: kształcenie nastawienia, sprawności i umiejętności potrzebnych do kontemplowania rzeczywistości jako realnie istniejącego świata. Oczywiście, wymaga to założeń, iż świat ten jest poznawalny, niesie i realizuje jakieś dobro, a więc warto poświęcić mu czas i siły, warto pogłębiać wiedzę, wrażliwość percepcyjną i uczuciową, by go pełniej poznawać i przeżywać. Taka postawa rodzi mądrość, związaną – jak krótko i celnie ujął S. Świeżawski⁹ – z zachwytem i zdumieniem, entuzjazmem i uśmiechem, niezbędnymi w każdym głębokim poznaniu i prawdziwej twórczości.

Dwa wspomniane obszary zadań konsekwentnie prowadzą do trzeciego. Obejmuje on świadome wzbogacenie doświadczeń bezpośredniego obcowania z tym, co historia kultury uznała za sfery wyraźnie realizujące i uwidaczniające piękno. Będą to arcydzieła różnych sztuk, różne przedmioty i zjawiska, sytuacje, zdarzenia i miejsca. Ich kontemplacja, podbudowana wiedzą i bogactwem języka, pozwalającym nazywać odkrywane jakości, umożliwi stopniowo coraz doskonalsze rozpoznawanie w nich preferencji ludzi poszczególnych epok i regionów, które zawsze niosą przynajmniej ślady poszukiwania, odkrywania, utrwalania i eksponowania uznanego przez artystę za ważny fragment rzeczywistości, uchwycenia jego niepowtarzalnego kształtu. Wyrobi zdolność rozpoznawania ponadkulturowych walorów wielkich dzieł. Zdolność dostrzegania i cieszenia się uwyraźnioną w nich prawdą o świecie i człowieku, czytelną czystością intencji, etyczną uczciwością celów, odkrywanym napięciem twórczym i trudem związanym z realizowaniem jakiegoś człowieczego dobra, przekraczaniem swoich ograniczeń i słabości, szukaniem czegoś większego, ważniejszego od siebie i dzielenia się tym doświadczeniem z innymi. Zdolność ta pozwoli przeżywać głęboki podziw i zachwyt dla tajemnicy talentów człowieka, znaczenia ich obecności w rozwoju jednostek i społeczności każdego czasu. Tak wykształcona wrażliwość na piękno, budząca coraz większą samodzielność i pewność własnych sądów, pozwoli dostrzegać wokół siebie nawet drobne okruchy piękna jako formy, którą przybiera prawda odkrywana w imię dobra.

⁹ Por. S. ŚWIEŻAWSKI: *Istnienie i tajemnica*. Rozdz. *Kultura a filozofia*. Lublin 1993.

Jeśli dążenie do dobra w świetle prawdy nazwiemy miłością – tak jak K. Wojtyła w swojej koncepcji człowieka – uderza trafność ujęcia piękna przez Norwida:

„»Cóż wiesz o pięknem?... «
...»Kształtem jest Miłości«”¹⁰.

Groźnie i niestety proroczco brzmią mniej znane słowa, wyprzedzające drugą, stosunkowo popularną myśl Norwida o pięknie, pochodzącą z tego samego dialogu:

„A teraz wróćcie do wyobrażenia,
Że jest rozrywką znudzonej materii
Odcedzać światło i czyścić półcienia,
Z bezkolorowej wskrzeszając Syberii
Pozatracane Boskości wspomnienia;
Że piękno to jest, co się wam podoba
Przez samolubstwo czasu lub koterii;
Aż zobaczycie, że druga osoba
Pięknego – dobro – też zsamolubnieje
I na wygodno koniecznie zdrobnieje,
I wnet za-ciasnym będzie glob dla ludzi,
Aż jaki piorun rozedrze zasłonę,
Aż jaki wicher na nowo rozbudzi,
Aż jakie fale zatętnią czerwone...

*

Bo nie jest światło, by pod korcem stało,
Ani sól ziemi do przypraw kuchennych,
Bo piękno na to jest, by zachwycało
Do pracy – praca by się zmartwychwstało”¹¹.

Namysł nad proponowanym tu w zarysie programem wychowania do piękna pozwala – jak się wydaje – ogłosić koniec wychowania do respektowania sztywnych kanonów jedynie ze względu na konwencje i początek wychowania do wartości najwyższych, odkrywanych na różnych drogach, ale zawsze w sposób wolny.

¹⁰ C.K. NORWID: *Promethidion*. Warszawa 1989, s. 67.

¹¹ Ibidem, s. 70.

Pułapka „wychowania przez sztukę”?

Idea „wychowania przez sztukę” została szeroko rozpropagowana przez książkę Herberta Reada z 1942 roku pod tym samym tytułem, budząc respekt pedagogów i nieufność artystów. Przywołujący to hasło twórcy programów edukacyjnych od początku abstrahowali od teoretycznych podstaw tej koncepcji: wyraźnych nawiązań do Platona i Schillera na poziomie ustalania celu wychowania estetycznego oraz psychologii postaci, a także typów psychologicznych Junga – w tym przypadku w sferze określania psychologicznych uwarunkowań tego procesu. Dyskutowali o poglądach Reada zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania, nie wdając się najczęściej ani w genezę, ani w konsekwencje proponowanego przez autora rozumienia człowieka i sztuki. Nie jest to sytuacja nowa. Paradoksalnie, w pierwszym rozdziale omawianej książki Read stwierdza, że bliskie mu poglądy Platona i Schillera, uzasadniające kluczową rolę sztuki jako środka wychowawczego, nigdy do końca nie zostały zrozumiane i dlatego nigdy nie potraktowano ich poważnie. Niedostatecznie bowiem zostały przeanalizowane przyjęte przez tych filozofów sensy pojęcia „sztuka” i „wychowanie”. Równocześnie „wciąż nie był jasno określony cel wychowania”¹. W pewnym sensie podobna sytuacja dotknęła samego Reada – najczęściej hasłowo przywoływane jego programowe sformułowanie „wychowanie przez sztukę” wiązano ze „zdroworozsądkową” jego interpretacją.

Treść programu wychowawczego Reada zakłada akceptację podstawowych rozstrzygnięć, zgodnie z którymi człowiek jest z natury moralnie neutralny, a „hipoteza moralnej neutralności jest jedyną hipotezą o istocie człowieka, wiążącą się w sposób logiczny z wolnościowym pojmowaniem demokracji

¹ H. READ: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 7.

i demokratycznym pojmowaniem wychowania”². Dalej czytamy: „jednostka jest „dobra” w stopniu, w jakim jej indywidualność urzeczywistnia się wewnątrz organicznej całości społeczeństwa³, [...] celem wychowania jest pobudzenie rozwoju tego, co jest indywidualne w człowieku, przy równoczesnym jednak harmonijnym włączaniu jednostki w sposób organiczny w jej środowisko, w świat grupy społecznej”⁴.

Istotą wychowania jest, zdaniem tego Autora, pobudzanie rozwoju, który poza zmianami fizycznymi objawia się „tylko w ekspresji, w uzewnętrznianiu się za pośrednictwem słuchowych i wizualnych znaków i symboli. Dlatego wychowanie można określić jako kształcenie sposobów ekspresji”⁵. Można odnieść wrażenie, że to raczej instrumentalne podejście nie wystarcza nawet samemu Readowi. Na końcu swojej książki istotę wychowania przez sztukę formułuje już znaczenie szersze, a cały tok jego myślenia pokazuje, jak ważne jest wyjściowe ujęcie sztuki, zakładające pewną doskonałość form ekspresji, doskonałość nawiązującą do struktur i praw kultury. Celem wychowania przez sztukę ma być „pobudzanie procesu rozumienia wewnętrznych wartości”, czyli potrzeb adaptacji bądź protestu, oceny: dobry – zły⁶. Wydaje się, iż ten właśnie wymiar teorii Reada nigdy nie został poważniej podjęty. Przyczyny wymagałyby odrębnego rozważenia. Wróćmy do zarysowanych przez Autora zrębów jego teorii. W procesie uczenia ekspresji zasadnicze znaczenie ma wychowanie estetyczne, które jest metodą tak pojmowanego wychowania. W zamierzeniu Reada jest ono czymś więcej niż wychowaniem artystycznym, dotyczącym – jego zdaniem – głównie sztuk plastycznych. Ma obejmować wszelkie formy osobistej ekspresji jako formy „integralnego zbliżenia do rzeczywistości [...] zarazem kształcenie tych zmysłów, na których opiera się świadomość jednostki, a wraz z nią ostatecznie inteligencja i zdolność wydawania sądów”⁷. Żeby zrozumieć, dlaczego wychowanie estetyczne przybrało formułę wychowania przez sztukę, trzeba zatrzymać się na rozumieniu sztuki przyjętym w tej koncepcji. W rozdziale I cytowanej książki czytamy: „sztuka nie jest niczym innym, jak doskonałym wytwarzaniem dźwięków, obrazów itd. [...] dlatego celem wychowania powinno być formowanie artystycznie wykształconych ludzi, tzn. jednostek, które są w stanie skutecznie posługiwać się różnymi możliwościami ekspresji”⁸.

Budząca wątpliwości co do swojej oczywistości „doskonałość” wytwarzania wyjaśnia się nieco dalej, gdzie znajdujemy stwierdzenia, iż jedynym kryte-

² Ibidem, s. 10.

³ Ibidem, s. 11.

⁴ Ibidem, s. 15.

⁵ Ibidem, s. 17.

⁶ Ibidem, s. 346.

⁷ Ibidem, s. 14.

⁸ Ibidem, s. 18.

rium doskonałości formy, intuicyjnie wyczuwanym przez artystów, jest natura. Istotą sztuki jest współwystępowanie zasady formy (budzącej zadowolenie aż do pocucia piękna, jeśli spełnia wymóg wewnętrznej logiki i jest odzwierciedleniem fizycznych praw natury) oraz zasady tworzenia. Pierwsza z zasad jest funkcją percepcji, druga – wyobraźni. Rozważania autora ukazują próbę filozoficznego i naukowego uzasadnienia jedności etyki i estetyki, pogodzenia w wychowaniu natury i moralności, kontynuowania – przy wykorzystaniu współcześnie dostępnych teorii – rozumowania Schillera (z jego późniejszego okresu, z czasu przyjaźni z Goethem, która uświadomiła mu ograniczenia filozofii Kanta). W jednym z listów Schillera do Goethego, z sierpnia 1797 roku, czytamy jednak:

„W tych dniach sięgnąłem po „Sur la peinture” Diderota [...]. Mam wrażenie, że z Diderotem dzieje się to samo co z wieloma innymi, którzy trafnie chwytają prawdę swym uczuciem, ale niekiedy gubią ją znów przez rozumowanie. Jak dla mnie, o wiele jeszcze za bardzo spogląda on przy dziełach estetycznych na obce, moralne cele, nie dosyć szukając celów w samym przedmiocie i jego przedstawieniu. Dzieło sztuki zawsze musi mu służyć do czegoś innego. A ponieważ to, co prawdziwie piękne i doskonałe w sztuce koniecznie czynić ma człowieka lepszym – tedy szuka on źródeł tego efektu sztuki w jej treści i w określonym wyniku, jakiego ta dostarcza intelektowi i moralnemu odczuciu. Myślę, że jest to jednym z osiągnięć naszej nowszej filozofii, iż posiadamy czystą formułę, która pozwala wyrazić subiektywne oddziaływanie wartości estetycznych, nie naruszając przy tym ich zasadniczego charakteru”⁹.

To błędne, zdaniem Schillera, czysto instrumentalne rozumienie wychowania estetycznego skrytykuje również Read. Twórcze poszukiwanie logicznej formy własnego życia wśród innych, własnej niepowtarzalności w organicznej całości społeczeństwa może być stymulowane najskuteczniej przez sztukę. „Piękne” będzie oznaczało tym samym: moralne, wolne, indywidualne, ale służące demokratycznym mechanizmom życia społecznego. Charakteryzujący współczesną kulturę prawie pół wieku później Ch. Taylor ukazuje niejako efekty tegoż programu i sposobu myślenia. W *Etyce autentyczności* pisze: „Kiedy mówię o »ekspresywidzie« nowoczesnego pojęcia jednostki, chciałbym właśnie wyrazić ideę, iż objawienie dokonuje się poprzez ekspresję. Idea ta sugeruje natychmiast bliską analogię, a nawet związek między odkrywaniem siebie a twórczością artystyczną. Twórczość artystyczna jest teraz czynnością wzorcową, instruującą ludzi, jak mogą dojść do samookreślenia [...]. Odkrycie siebie wymaga poiesis – tworzenia”¹⁰.

⁹ *Prawdy szukamy obaj. Z korespondencji między Goethem a Schillerem*. Oprac. J. PROKOPIUK, M. SIEMEK. Warszawa 1974, s. 165.

¹⁰ CH. TAYLOR: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Kraków 1996, s. 52–53.

Równocześnie samookreślenie, poczucie autentyczności zostało ostatecznie uznane za alternatywę moralności, jej zaprzeczenie. Jednostronnie interpretowana „autentyczność” i jej obrona doprowadziły człowieka współczesnego do przeciwstawienia sztuce moralności. Hasło wychowania przez sztukę doprowadziło do rozwinięcia się indywidualności człowieka, co odbyło się z równoczesnym usunięciem w cień, a nawet kosztem „organicznej jedności społeczeństwa”. Praktyka życiowa rozbiła przyjęty przez Reada cel wychowania, obnażając słabość przyjętej koncepcji rozwoju człowieka.

Zatrzymaliśmy się na programie Reada, ponieważ to on jest autorem hasła „wychowanie przez sztukę”. Jednak przyjmując jego ogólną tezę o ogromnych możliwościach sztuki jako środka wychowawczego, moglibyśmy przytoczyć cały szereg stanowisk wcześniejszych i późniejszych, które ze względu na inne rozumienie sztuki, jej społecznych funkcji i oddziaływań, całkowicie zmieniłyby sens tegoż hasła bądź nawet programowo podważyły jego słuszność i zasadność postulowanego charakteru tego działania. Jakże różne wyniki dałyby interpretacje tego samego hasła chociażby w świetle tekstów Norwida, Ruskina czy Ortegi y Gasseta. A teksty te i poglądy nie różniły się przecież radykalnie rozumieniem wychowania.

Wobec aktualnej sytuacji sztuki, gdy nie da się już wskazać żadnej wyrazistej formuły, żadnej szerszej obowiązującej definicji, żadnego stabilnego określenia tego zjawiska, treść hasła „wychowania przez sztukę” zależy każdorazowo od założeń oraz intencji osób, które je przywołują. Również sytuacja współczesnej myśli o wychowaniu nie sprzyja precyzowaniu takich programów. Zdaniem Reada, kluczem do rozumienia wychowawczych możliwości sztuki jest jasność celów wychowania. Dziś natomiast wielu teoretyków w ogóle neguje zasadność traktowania wychowania jako zadania o określonym celu. Postuluje się traktowanie wychowania głównie jako dyskursu o wychowaniu bądź sfery specyficznych faktów społecznych, w każdym razie dziedziny rezygnującej ze wskazywania celów, które – zdaniem zwolenników tego ujęcia – z natury rzeczy zniewalają, są narzędziem opresji, totalizują życie społeczne. W tej sytuacji nie tylko program Reada, ale nawet samo jego hasło, które w ostatnich latach towarzyszyło wielu postulatom pedagogicznym, całkowicie utraciły pierwotny sens, co nie znaczy – społeczną rolę.

Wśród wielu uderzających trafnością diagnoz współczesności Allana Blooma, zawartych w znanej jego książce *Umysł zamknięty*, znajdujemy również tę, iż w miejsce celów związanych z dojrzewaniem moralnym człowieka dzisiejsza kultura wprowadziła jako główne cele wychowania „bycie twórczym” i „pielęgnowanie osobowości”, co przy braku kryteriów tych ostatnich prowadzi do absurdu. Dotyczy to również sztuki. Rozważania Blooma są tym bardziej interesujące, że prowadzą czytelnika drogą badania – na przykładzie współczesnego społeczeństwa amerykańskiego – do logicznych konsekwencji przyjmowania określonej filozofii człowieka i założeń ontologicznych (tu –

filozofii Nietzschego i generalnego odrzucenia prawdy). Decyzja „wychowania przez sztukę współczesną” musiałaby więc, rozumiana w tym duchu, oznaczać zgodę na określoną wizję człowieka (tu – „człowieka ostatniego”).

Schillerowska idea wychowania estetycznego jako wychowania „człowieka zabawy”, godzącego zmysłowość z moralnością (kosztem rozumu) zyskała w programach postmodernizmu nowe znaczenie i nową aktualność. Koncepcja Reada znalazła się na uboczu najnowszych nurtów w filozofii i sztuce. Jego rozczarowanie przypadkowością i bezmyślnością wykorzystywania sztuki w wychowaniu nadal byłoby jednak uzasadnione. W praktyce to działanie jest bowiem często zlepkiem elementów dydaktycznego traktowania sztuki (jako historycznie uznanych dzieł lub wytworów legitymizowanych przez wybrane instytucje świata sztuki – co przemawiałoby za aktualnością „instytucjonalnej koncepcji sztuki”) oraz oczekiwań opartych na powierzchownej interpretacji teorii wartości M. Schelera. Oczekiwania te zakładają samoistną, spontaniczną, pozytywną reakcję emocjonalną na wartości sztuki (wartości estetyczne). O założeniach filozoficznych w ogóle się nie mówi i nie wskazuje się ich potrzeby. Takie „używanie” przedmiotów sztuki jest jednak nie tylko nieporozumieniem pedagogicznym i nadużyciem wobec kultury, ale może przynieść efekty potencjalnie negatywne. Sugestywne wprowadzanie bardzo młodego człowieka, znajdującego się w okresie rozchwiania osobowości, problemów z własną tożsamością, nadpobudliwego emocjonalnie w sytuacji działań artystycznych programowo nihilistycznych, będących świadectwem i dokumentem dramatycznych konfliktów wewnętrznych, bądź uświadomionej wewnętrznej pustki autora, jego negacji a nawet agresji wobec świata i innych, może jako sytuacja psychologiczna wymknąć się spod kontroli wychowawcy i doprowadzić do głębokich kryzysów psychicznych. Dla wychowawcy punktem odniesienia musi być zatem równie uważnie traktowana psychologia rozwojowa i wychowawcza, które stwierdzają występowanie określonych prawidłowości rozwoju i ich uwarunkowań. Sztuka jest uznawana przez te dziedziny za sferę doświadczeń między innymi poszerzających krąg osobistych, bezpośrednich przeżyć dziecka i młodego człowieka, sferę uczącą radzenia sobie z podobnymi w swej strukturze doświadczeniami. Z tej perspektywy pewne bodźce swym ładunkiem emocjonalnym i intelektualnym mogą przekraczać możliwości wychowanka w stopniu zagrażającym jego rozwojowi. W kontekście haseł wychowania przez sztukę trzeba więc uczciwie zacząć mówić również o efektach antywychowawczych (jako utrudniających rozwój) niektórych kontaktów ze sztuką. Samo hasło Reada bez szerszej interpretacji i pogłębionej refleksji mówi więc niewiele.

Miejsce sztuki w wychowaniu łączy się dziś często z edukacją kulturalną i wychowaniem w kulturze. Wielość definicji kultury nie ułatwia jednak ścisłego wyinterpretowania również tej dziedziny wychowania. I ta sfera działań, podobnie jak wychowanie przez sztukę, wymaga decyzji i podstawowych roz-

strzygnięć filozoficznych. Jeśli ich zabraknie, pedagodzy i całe społeczeństwo mogą wpaść w szczególną pułapkę akceptowania w każdym działaniu, które ktoś nazwie wychowaniem, każdego zachowania bądź wytworu, które ktoś nazwie sztuką, z pełną świadomością, że również wychowankowie mogą zarówno nadać, jak i odebrać tymże sytuacjom, podobnie jak wszelkim innym, status wychowania, sztuki, a w konsekwencji także... wychowania przez sztukę.

Stosunkowo rzadziej poddawanej refleksji, choć bardzo obiecującej, jest perspektywa analiz personalistycznych, opartych na jasnej koncepcji człowieka jako osoby. Jej założenia (bezwarunkowa godność człowieka, szacunek i miłość jako jedyne postawy oddające sprawiedliwość człowiekowi), program osobowego dojrzewania (rozwój wolności, rozumności, odpowiedzialności, przekraczania siebie dla prawdy, dobra i piękna), dorastanie do bycia darem dla drugiego i do twórczego udziału we wspólnocie – stanowiące główny kierunek rozwoju tworzą tym samym wyraźną podstawę wychowania. Człowiek, budujący swoje osobowe człowieczeństwo, w myśl koncepcji personalistycznej tworzy na tej drodze kulturę rozumianą zarówno jako swoje wewnętrzne struktury, jako własną kulturę wewnętrzną, duchową, jak i jej zewnętrzne przejawy, wzory, normy, zachowania i ich wytwory. „Uprawia” siebie i swój świat – tym samym pogłębia kulturę swoją i wspólnot, w jakich uczestniczy. Tworzy i doskonali, ale i odkrywa, chroni ważne dla rozwoju osobowego formy bycia, działania, wyrazu, formy otaczającego świata w mikro- i makroskali. Tu jest szczególnie ważne miejsce na sztukę. Spojrzenie na tę sferę rzeczywistości z perspektywy personalistycznej wymaga pogłębionej analizy. Wydaje się jednak, że dla potrzeb wychowania jako wspierania rozwoju człowieka, w sensie rozwoju osobowego, można ostrożnie stwierdzić, że nie każda sztuka, programowo bądź faktycznie, wyrasta z potrzeby budowania i pogłębiania człowieczeństwa, z fascynacji prawdą o świecie i człowieku, o jego poszukiwaniu dobra i dramatycznych o nie zmaganiach, z kontemplacji kształtu świata i zachwyty nad jego formami. Nie każda sztuka, jak oczekiwałby Read, powstaje na drodze intuicyjnego poszukiwania i odkrywania doskonałości praw natury, co, jak się wydaje, odpowiadałoby w pewnym sensie duchowi personalistycznego myślenia o człowieku i jego świecie. Nie każde działanie artystyczne respektuje człowieka jako osobę we wszystkich jej wymiarach, przede wszystkim z jego bezwarunkową, niezbywalną godnością. Wychowanie przez sztukę uzyskiwałoby więc w tym ujęciu określoną treść – oznaczałoby zdecydowaną orientację antropologiczną i ontologiczną, zakładającą przekroczenie ograniczeń wprowadzonych między innymi przez kulturę postmodernizmu, odmawiającą człowiekowi nie tylko możliwości rozwoju (przez podważenie faktu istnienia jego kryteriów), ale i motywacji do podejmowania związanego z rozwojem trudu (brak uzasadnienia dla szacunku do siebie i innych, zresztą niekoniecznego w sytuacji pozbawionej sensu zabawy sensami).

Wstępna propozycja treści wychowania przez sztukę, widzianego w perspektywie personalistycznej, poszerzałaby koncepcję Reada, korzystając z niej jedynie w sferze instrumentalnych sprawności i umiejętności oraz podstaw koncepcji sztuki. Zasadność włączania sztuki w wychowanie byłaby uwarunkowana w każdym przypadku oceną potencjalnego wpływu tego działania na dojrzewanie osobowe człowieka we wszystkich jego wymiarach. Nie ma to nic wspólnego z dydaktycznym moralizowaniem czy ideologiczną cenzurą – o co oskarża się wszelkie programy wychowawcze, przyjmujące określone kryteria doboru treści, środków i metod ze względu na obrany cel. Rozwój osobowy wymaga przede wszystkim prawdy o człowieku i świecie, poszukiwanej i realizowanej z zachowaniem warunku respektowania wartości osobowych (o których wspomniano wcześniej), zakreślających niezbędny dla wszelkiego autentyzmu „horyzont znaczeń” i podstawowych sensów, określających tożsamość każdej jednostki i wspólnot, w których ma ona twórczo i konstruktywnie uczestniczyć. Wychowywać człowieka, czyli wspierać jego rozwój osobowy, można i na pewno trzeba między innymi przez sztukę, jednak tylko wtedy, kiedy spełnia ona przyjęte warunki. To, że hasło Reada staje się w tym sensie niezwykle trudne, wymagające mądrych i wrażliwych wychowawców, nie oznacza, iż straciło ono swą aktualność. Jednak bez odważnych i uczciwych rozstrzygnięć intelektualnych może okazać się pedagogiczną i kulturową pułapką.

„Forma” w wychowaniu estetycznym pedagogów

[...] istota piękna bynajmniej nie polega na tym, iż jest ono przeciwstawiane i przeciwstawne rzeczywistości. Piękno, choćby napotkane niespodzianie, jest czymś w rodzaju rękoi, iż w całym zamęcie rzeczywistości – ze wszystkimi jej niedoskonałościami i złem, we wszystkich jej opatrnościach i jednostronnościach oraz fatalnych powikłaniach – to, co prawdziwe, nie leży w niedostępnej dali, ale wychodzi nam na spotkanie.

(Hans-Georg Gadamer)

Dojrzałość pedagogów, a więc i ich kształcenie, jest jeśli nie najważniejszym, to na pewno jednym z najważniejszych czynników warunkujących efekty wszelkich działań pedagogicznych. Mowa tu o stopniu dojrzałości osobowej (w rozumieniu personalistycznym), osobowościowej i profesjonalnej. Wychowanie estetyczne może odegrać znaczącą rolę w kształtowaniu każdej z tych sfer.

Miejsce „wychowania estetycznego” w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli ma w Europie prawie wiekową tradycję. Na początku wieku XX (w latach 1901, 1903 oraz 1905) w Niemczech odbyły się pierwsze Kongresy Wychowania Estetycznego, koncentrujące się na poszerzeniu tradycyjnie intelektualnej edukacji dziecka o inne sfery, w tym o edukację estetyczną, stymulującą między innymi rozwój wyobraźni i możliwości twórczych. Trzeba w tym miejscu wspomnieć także o Ernście Weberze, propagującym w tym czasie ideę traktowania pracy pedagoga jak sztuki i kierowania się w niej normami estetycznymi, rządzącymi twórczością artystyczną (tzn. jednością for-

my i treści, ludzkim znaczeniem treści, przynależnością do świata ułudy oraz jednością organiczną)¹.

W Polsce, mówiąc o wychowaniu estetycznym nauczycieli, nie można nie przywołać Stefana Szumana z jego postulatami kształcenia „wychowawców estetycznych”² oraz Ireny Wojnar, która wraz ze swoim zespołem, niezależnie od badań naukowych w tym zakresie, zainicjowała w latach 60. XX wieku ogólnopolskie kursy wychowania estetycznego dla nauczycieli różnych przedmiotów³.

„Wychowanie estetyczne” było w tych działaniach interpretowane głównie jako postulat szerokiego udziału sztuki w nauczaniu i wychowaniu, jej obecności w różnych dziedzinach życia szkoły i pracy pedagogów. Ten nurt wychowania estetycznego i jego liczne walory zostały już szeroko opisane przez wielu autorów. W Polsce przede wszystkim przez wspomnianą już I. Wojnar, jej współpracowników i uczniów.

Chciałabym powrócić do drugiego nurtu tej dziedziny wychowania, nieco rzadziej dziś skupiającego uwagę zarówno teoretyków, jak i praktyków. Wydaje się, że świadomość istniejących tu możliwości znacznie pogłębiłaby program i wyniki kształcenia pedagogów, niezależnie od ich specjalności. Ten mniej doceniany nurt wychowania estetycznego wiąże się z rozwijaniem kultury estetycznej jednostek, szczególnie w sferze wrażliwości estetycznej. Pod pojęciem „kultura estetyczna” rozumiem – za Marią Gołaszewską⁴ – poziom: wiedzy (najogólniej – o sztuce i pięknie), bezpośrednich doświadczeń w kontaktach ze sztuką, umiejętności włączania tych doświadczeń w życie codzienne oraz wrażliwości estetycznej. Ta ostatnia sfera najtrudniej poddaje się definiowaniu, badaniu i ocenianiu, choć potocznie jej istnienie nie budzi – jak się wydaje – poważniejszych wątpliwości. Kojarzona z wcześniejszymi historycznymi pojęciami smaku estetycznego, uważana za wrodzoną, prawie niedostępną dla edukacji, równocześnie raczej „elitarną” niż ogólnie pożądaną w rozwoju – wrażliwość estetyczna nie cieszy się większym zainteresowaniem pedagogów.

Spróbujmy przyjrzeć się temu wymiarowi rozwoju człowieka, szczególnie człowieka pełniącego rolę pedagoga.

Twórca pojęcia „estetyka”, Aleksander Baumgarten, wprowadził je jako nazwę nauki o pięknie. Poznanie estetyczne oznaczało, według niego, poznanie zmysłowe, posługujące się „pięknym” myśleniem. Pedagodzy zgromadzeni na niemieckich Kongresach Wychowania Estetycznego sformułowali pedagogiczne konsekwencje tej teorii.

Mimo iż od XVIII wieku pojęcie piękna straciło swą jednoznaczność, a tym samym pozycję w sztuce i szerzej – w kulturze, dziś obserwujemy potrze-

¹ Za: L. CHMAJ: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963, s. 138.

² Por. S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, s. 102–107.

³ Por. I. WOJNAR: *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*. Warszawa 1968.

⁴ M. GOŁASZEWSKA: *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979.

bę i próby przywrócenia tej kategorii wysokiej rangi w świecie człowieka. Nie stają już za nią jednoznaczny sens, proporcje, rygory porządkowania, wy-mierny ład czy idealna harmonia. Estetycy przypisują temu pojęciu znaczenie wszelkich wartości estetycznych, jakości wyzwalających pozytywne przeżycia estetyczne. Filozofowie analizują ugruntowanie ontologiczne piękna, sposoby jego przejawiania się. „Wychowanie estetyczne” jednak nawiązuje swą nazwą głównie do estetyki, a biorąc pod uwagę źródła tej nauki – do poznania zmysłowego, nieobywającego się bez myślenia, ale myślenia szczególnego – „pięknego”.

Za główną dziedzinę przejawiania się piękna najczęściej przyjmuje się sztukę. Dlatego też wychowanie estetyczne przybrało dziś postać głównie wychowania przez sztukę (umocnił te tendencje manifest pedagogiczny Herberta Read’a, którym stała się jego książka z 1942 roku *Wychowanie przez sztukę*). Nie wchodząc w niuanse i historyczne koleje rozróżniania wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, trzeba stwierdzić, że wychowanie przez sztukę wniosło cenny wkład w poszerzenie sposobu myślenia o działaniach pedagogicznych i ich możliwościach, zwróciło uwagę na rolę sztuki w rozwoju wyobraźni, uczuć oraz postaw twórczych człowieka. Trzeba podkreślić, że dotyczy to zarówno wychowanków, jak i wychowawców.

Rzadziej mówi się o uwarunkowaniach efektywności kontaktu ze sztuką, a tym samym z kulturą, ze światem. Dziś sztuka wyłamała się już nie tylko z kanonów, ale nawet z jakichkolwiek wyraźniejszych konwencji. Nie zawsze chce kreować coś „od początku”. Często eksponuje idee i fragmenty istniejącej rzeczywistości, cytuje, wzmacnia i deformuje, przeorganizowuje i zaskakuje, by obudzić wrażliwość odbiorcy – uczestnika – świadka. Trudno ją oceniać, gdy programowo odrzuciła jasne kryteria oceny. Równocześnie wyjaśniając zjawisko kiczu, teoretycy (por. Abraham Moles) charakteryzują nie tylko oceniane jako kicz przedmioty, ale zestawiają z sobą określone cechy przedmiotu i cechy postawy, w jakiej jest on odbierany, cechy stosunku odbiorcy do świata. Dopiero ten stosunek decyduje o zaistnieniu, bądź nie, kiczu. Postawy konsumpcyjne prowadzą do powstania kiczu, kontemplacyjne – podważają taką kwalifikację nawet w sytuacji „kiczowatych” cech przedmiotu.

Wychowanie estetyczne oznaczałoby więc – w zgodzie z tą teorią – osłabianie postaw konsumpcyjnych, a wzmacnianie kontemplacyjnych. A co mia-łoby oznaczać wobec programu minimal artu, sztuki poczty czy „liczonych obrazów” Opalki? Organizowanie możliwie efektywnego kontaktu ze sztuką, która z założenia często jest elitarna, wprowadzanie jej w sytuacje dydaktyczne i wychowawcze tak, by stając się ich wzbogaceniem nie straciła swej istoty, staje się dla pedagogów coraz trudniejszym zadaniem. Wymaga szerokich kompetencji artystycznych, kulturalnych i kulturowych, filozoficznych, psychologicznych, społecznych itd. Wymaga jednakże przede wszystkim własnej wrażliwości, a w tej sferze – głównie wrażliwości estetycznej. M. Gołaszewska

rozumie tę wrażliwość jako elementarną wrażliwość na struktury artystyczne w świecie, w sztuce i w innych obszarach rzeczywistości. Dodajmy – jest to wrażliwość na formę jako układ – zestrój elementów rządzących się określonymi prawami i mechanizmami. Formę traktuje więc nie jako przeciwieństwo treści, ale przeciwieństwo chaosu elementów. (Rozumienie to jest stosunkowo najbliższe interpretacji tego pojęcia przez W. Tatarkiewicza, który omawia to rozumienie formy jako formę A1)⁵.

Przeciwstawianie formy – treści spowodowało w naszych czasach niechęć do zajmowania się tą pierwszą w imię obrony przed zafałszowaniem, sztuczną, nadmiernym formalizmem, lekceważeniem sensu, nawet szczególnym przymusem społecznym (formy oficjalnie bardziej i mniej akceptowane). Całkowite odrzucenie formy na rzecz programowej spontaniczności przyniosło jednak w efekcie akceptację przypadkowości, chaosu, instynktownych reakcji nieliczących się ze światem, przede wszystkim z jego „używaniem”.

Współcześni twórcy sztuki, choć często proponują formułę dzieła radykalnie otwartego, milcząco zakładają określone ramy oczekiwanych reakcji – przynajmniej „śladowych” objawów zainteresowania, akceptacji, pożądanych form aktywności. Forma zachowania odbiorców nie jest więc im zupełnie obojętna.

Wróćmy do formy poprzez kształt wyznaczającej określony sens.

Przygotowanie pedagogów do świadomego kontaktu z formami rzeczywistości, do konstruowania ale i oceny tychże form, uważam za jedno z najważniejszych zadań wychowania estetycznego. Tak rozumiane – powinno uczyć przede wszystkim świadomej, uważnej koncentracji na poszczególnych fragmentach rzeczywistości – od najdrobniejszych do tworzących złożone całości, szukania i dostrzegania ich wewnętrznej logiki (lub jej braku), rzetelnego i odważnego ich oceniania opartego na możliwie szerokiej kompetencji.

Przypomnijmy, że logika formy, nawiązująca do praw funkcjonujących w przyrodzie (w całej ich różnorodności i bogactwie), jest – zdaniem H. Reada – podstawowym wyróżnikiem prawdziwej sztuki. Koncentracja na wyodrębnionych fragmentach świata, ich bezinteresowne poznawanie prowadzą do zachwytu, zdziwienia, do odkrycia, podziwu. Wszystkie te stany są niezbędnymi warunkami wszelkiej twórczości.

Obszarem tego wymiaru edukacji na pewno powinna być przyroda, choć bywa, że obszarem tym staje się najpierw świat sztuki, i – jak twierdzą niektórzy – to on jest źródłem estetycznych przeżyć związanych z przyrodą. Wrażliwość jako zdolność i gotowość reagowania, w tym przypadku na kształt wynikający z sensu i budujący sens, jest niezbędną cechą pedagoga, choć jej szczegółowy rodzaj i dziedzina, do jakiej się odnosi, mogą być w indywidualnych przypadkach różne. Nawet bez świadomego zamysłu pedagog swoim zachowaniem, reakcjami, wyrażanymi opiniami, ujawnianymi prefe-

⁵ W. TATARKIEWICZ: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa 1975.

rencjami nieustannie uczy reagowania na formy, ich oceniania i konstruowania. Współczesna pedagogika, stając w opozycji do jednostronnego w swych założeniach i sztywnego w narzucanych formach systemu Herbarta, zarzuciła prawie zupełnie namysł nad formą w działaniu pedagogicznym. W efekcie zdała się na intuicję pedagogów lub niedeklarowaną, ale faktycznie dominującą ich rutynę zawodową. Pedagog, skoncentrowany wyłącznie na celach lub częściej – na metodzie, nie kontroluje i nie konstruuje świadomie całości sytuacji, w jakiej przebiega jego działanie. Nie przywiązuje wagi ani do szczegółów psychicznych, ani fizycznych tworzących tę sytuację. Ostateczną formę działania narzuca niejednokrotnie przypadek, otoczenie, strategie wychowanków manipulujących wychowawcą bądź model podobnej sytuacji najlepiej znanej pedagogowi, model najlepiej przez niego opanowany. Choć w sytuacjach związanych ze sztuką jest to najbardziej widoczne (nieadekwatność standardowej sytuacji lekcyjnej i standardowego kształtu przestrzeni klasy szkolnej do warunków sprzyjających oglądaniu obrazów malarskich czy słuchaniu muzyki jest szczególnie uderzająca), prawidłowość ta dotyczy każdego działania pedagogicznego. Zawsze to pedagog jest przede wszystkim odpowiedzialny za jego przebieg, za odpowiedniość formy i jej sens. Tak postulowany dziś dialog nauczyciela i ucznia nie jest w swojej istocie dialogiem równorzędnych partnerów, nie jest i nie może być symetryczny. Jest dialogiem ze strony pedagoga „ogarniającym”. Jak czytamy u Martina Bubera, ostatecznie to pedagog odpowiada za przebieg tego dialogu, choć nie za jego efekty.

Potrzeba edukacji pedagogów, która uwrażliwiałaby ich na formę w świecie, wydaje się bardzo pilna. Powinni oni „odpowiednie dać rzeczy słowo” i uczyć tego swoich wychowanków (zważywszy, że sytuacja w tej sferze dramatycznie się pogarsza), uświadamiać, jak bardzo możliwości językowe warunkują udział w kulturze i rozwój osobowości, szukać form kontaktu z poszczególnymi wychowankami zależnie od ich indywidualnych potrzeb i możliwości, ale także form autentycznych spotkań w grupie i wspólnego z wychowankami świętowania, aż do kompetentnego eksponowania wartości uznanych w programie wychowawczym za pożądane. Łączy się to z drobnymi pozornie czynnościami, związanymi np. z przyzwyczajaniem uczniów do wykańczania rozpoczętych prac, do troski o finalny efekt – formę. Latawiec musi być tak skonstruowany, żeby wzniósł się w powietrze, i tak wizualnie zaprojektowany oraz wykonany, by unosząc się cieszył swym wyglądem twórcę i uczestników tego wydarzenia. Dźwięk musi być tak starannie i cierpliwie wydobywany z instrumentu, by w końcu nabrał pożądanego brzmienia, utwór poetycki tak odczytany czy wyrecytowany, aby ujawnił wszystkie swoje sensy, rytmy i melodie.

Wrażliwość pedagoga na formę nie oznacza zamykania się w formach, podporządkowywania im bieżących, nieprzewidywalnych nigdy do końca sytuacji i reakcji. Przeciwnie – oznacza świadomą troskę o ich sens, odpowied-

nie miejsce w ogólnym zamyśle pracy nad rozwojem wychowanka i swoim własnym. Jest podstawą dopracowywania się stylu działania i życia, zakładających wybór określonego porządku, widzenie każdego szczegółu jako elementu większej całości.

Nie tylko dzieciom potrzebna jest umiejętność dostrzeżenia, a potem cierpliwego badania, odkrywania, wreszcie – kontemplowania różnorodności barw i kształtów kamyków na plaży, piór ptasich, roślin, krajobrazów, pór dnia i roku a równolegle – dzieł i arcydzieł sztuki. Podobne etapy przeżywania uważa za niezbędne w procesie odkrywania wartości estetycznych Roman Ingarden. Pedagog – przewodnik, który ma prowadzić innych przez bogactwo form do ich świadomego dostrzegania, sam musi być wrażliwy estetycznie, wrażliwy na formy świata ukazujące jego logikę i sens. Musi być gotowy i zmotywowany do dzielenia się własnymi zachwyty i odkryciami, do cieszenia się wspólnym przeżywaniem odkrywanych form i sensów, jakie niosą.

Wychowanie estetyczne w proponowanym tu znaczeniu nie jest alternatywą dla wychowania przez odbieranie i tworzenie sztuki. Oba nurty są konieczne w procesie kształcenia pedagogów. Często dopiero sztuka uświadamia przeżycia i pytania, które poszerzają głębokie doświadczenie człowieka, kierują go w stronę szukania ich odniesień w życiu własnym i innych. Nurty te trudno więc rozdzielać. Warto jednak przeinterpretować potoczne znaczenie „formy” w wychowaniu, szczególnie w wychowaniu estetycznym, by uciec od jałowych sporów o pierwszeństwo formy lub treści między innymi w sztuce, by zbliżyć się do pełniejszego rozumienia, przeżywania i tworzenia kultury⁶.

Wrażliwość estetyczna jako wrażliwość na formę (elementy i ich układy – zestroje), kształtowana przez bogate doświadczenia wynikające z refleksyjnych kontaktów z przyrodą i arcydziełami sztuki (dziełami o uznanej wysokiej wartości artystycznej), prowadzi do rozwoju intuicji estetycznej. Rozwijana pozwoli pedagogowi nie tylko dostrzec, ale ukazać innym „przeświecające” przez rzeczywistość piękno, mające niepodważalny udział w budowaniu człowieczeństwa.

Przedstawione rozważania koncentrowały się na profesjonalnych i osobowościowych walorach wychowania estetycznego pedagogów. Jeśli jednak przyjmiemy, że osobowe funkcjonowanie człowieka uwarunkowane jest jego stosunkiem do najwyższych wartości, uwrażliwienie na piękno świata i na ujawniające to piękno formy staje się nade wszystko działaniem głęboko osobotwórczym.

⁶ Wydaje się to szczególnie ważne w kontekście sztuki i szerzej – kultury postmodernizmu, która często programowo zakłada zabawę formą, jej redefiniowanie, zmianę kontekstów. Świadome uczestniczenie w tego typu działaniach zakłada dystans i wyjściową kompetencję, która umożliwia zrozumienie ewentualnych nowych konwencji lub programowe ich odrzucenia.

Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej

Jeśli przez wychowanie estetyczne rozumieć – jak to ma miejsce najczęściej – działania wychowawcze związane z szeroko i tradycyjnie pojmowaną sferą „estetyczną” rzeczywistości, której podstawę stanowi sztuka, sformułowanie „wychowanie estetyczne” oznacza wykorzystanie w działaniach pedagogicznych sztuki. Ma ona być alternatywą dla poznania całkowicie podporządkowanego logice, myśleniu pojęciowemu, czyli poznaniu zdominowanemu przez zdyscyplinowany intelekt. Jego jednostronności bał się już w XVIII wieku twórca pojęcia „wychowanie estetyczne” – Fryderyk Schiller, a w wieku XX twórca pojęcia „wychowanie przez sztukę” – Herbert Read. Człowiek wychowywany przez sztukę – czyli jak rozumiano: *estetycznie* – miał odnaleźć w sobie zdolność do zabawy, cieszenia się formą (Schiller), a tą drogą do dochodzenia do autentycznej moralności, a także do porozumiewania się z innymi, dzięki wielości możliwych form ekspresji (Read). W drugiej połowie XX wieku formułuje się wobec sztuki, włączonej w wychowanie, nowe oczekiwania. Tym razem jest to nadzieja na pogodzenie uniwersalizmu z etnocentryzmem, pogodzenie, które chroniłoby z jednej strony przed rozwojem szowinizmów i ksenofobii, z drugiej – przed całkowitą homogenizacją kultury.

Niebezpieczeństwa łatwych rozwiązań edukacyjnych, zacierających różnice kulturowe, podobnie jak pozorna oczywistość takich haseł, jak *edukacja wielokulturowa* i *międzykulturowa*, doprowadziły gremia międzynarodowe do uznania, że należy wyraźnie uświadomić wspólnocie mieszkańców ziemi potrzebę poszukiwania nowych dróg wychowywania młodych pokoleń, skazanych na życie w społeczeństwach wielokulturowych lub na pograniczach kultur. W roku 1988 UNESCO proklamowało Dekadę Rozwoju Kultury, z którą związane cztery zasadnicze cele:

1. Uznanie kulturowego wymiaru rozwoju.
2. Umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych.

3. Rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze.

4. Rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury¹.

Na gruncie tego programu zaczęły pojawiać się lokalne programy i inicjatywy, opierające tak pojętą edukację kulturalną (obejmującą edukację kulturową) na sztuce. W 1993 roku z autorską inicjatywą wystąpiła Melina Mercuri, ówczesny minister kultury Grecji. Powstał program „Melina” pod hasłem Edukacja i Kultura. Chodziło w nim m.in. o rozwijanie świadomości kulturowej i przywracanie autentycznego kontaktu dzieci z ich środowiskiem kulturowym przez edukację zapewniającą kontakt z dziedzictwem kulturowym, zapoznającą z warunkami społecznymi i historycznymi określającymi dzieło sztuki, ale także z psychologicznymi i emocjonalnymi możliwościami budowania relacji między dziełem sztuki i publicznością, komunikowania się poprzez ekspresję². Innym znaczącym przykładem działań o podobnych intencjach może być projekt badawczo-wdrożeniowy „Kultura, Twórczość i Edukacja Artystyczna”, realizowany od 1995 roku na zlecenie Rady Europy, jako wniosek Komitetu Kultury w Radzie Kultury i Kooperacji, pod kierunkiem prof. Kena Robinsona z Uniwersytetu Warwick w Wielkiej Brytanii. Projekt zakłada integrację edukacji historycznej, edukacji z zakresu języka ojczystego i religijnej, która pozwoliłaby włączyć w ten program aktywność artystyczną i naukę o sztuce tak, by możliwe stało się osiągnięcie trzech celów:

- pomoc dzieciom w zrozumieniu różnorodności kulturowej drogą możliwie bezpośrednich kontaktów,
- pomoc w uznaniu kulturowej względności, poprzez porównywanie postaw i wartości,
- pomoc w zrozumieniu ewolucyjnej natury kultury.

Można więc przyjąć, że etnocentryzm jest w tych programach budowany na podstawach znajomości innych kultur, porównywania kultur wraz z charakterystycznymi dla nich postawami i wartościami, uświadamiania ich historycznej zmienności i społecznej relatywności.

Równocześnie podejmuje się bardzo interesujące badania nad uwarunkowaniami rozwoju twórczości dziecięcej oraz rozumienia sztuki przez dzieci z różnych kręgów kulturowych i z różnych kontynentów. Za wcześniej mówić o wyraźnych wnioskach. Można jednak zauważyć występowanie zarówno elementów wspólnych – międzykulturowych (szczególnie we wczesnym dzieciństwie), jak i specyficznych, odróżniających poszczególne grupy³.

¹ *Pedagogika kultury*, hasło. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁA. Warszawa 1993, s. 550.

² W. KAROLAK: *Projekt Melina – Edukacja, Kultura: (Grecja)*. W: *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*. Red. K. OLBRYCHT. Cieszyn 1999.

³ Por. A.M. KINDLER: *Child Development in Art*. National Art. Education Association. Virginia 1997.

Ponieważ w kontekście wychowania estetycznego mówi się głównie o działaniu poprzez sztukę i na jej gruncie, zakłada się znaczącą rolę wyobraźni, przeżyć, intuicji. Milcząco przyjmowana jest teza, iż świat ludzkich przeżyć, ekspresji, zabawy formą jest światem potencjalnie bezpieczniejszym dla spotkania kultur w porównaniu z innymi sferami życia społecznego. Nie tylko sprzyja tolerancji, ale budzi wzajemne zainteresowanie, estetyczną akceptację, a co za tym idzie – akceptację drugiego jako jednostki i jako członka określonej grupy. Wyraźne są tu echa założeń, że piękno prowadzi do dobra i prawdy.

Spróbujmy przyjrzeć się argumentom przemawiającym za wykorzystywaniem wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej. Edukacja ta zakłada wykształcenie pozytywnych stosunków między przedstawicielami różnych kultur, stosunków opartych na świadomości różnic ale i tych wymiarów, które mogą łączyć, mając charakter międzykulturowy.

Współczesna pedagogika zachodnia skoncentrowała się na jednej z podstawowych kategorii postmodernizmu – na różnicy. Stała się ona (różnica) punktem wyjścia do projektowania różnego typu edukacyjnych modeli kształcących do wielokulturowości. Wydaje się jednak, że podobnie, jak stało się to z wieloma sytuacjami pedagogicznymi, i sytuacja przygotowania do życia w świecie wielokulturowym została poddana analizom filozoficzno-ideologicznym, z abstrahowaniem od mechanizmów psychospołecznych, mimo iż są one poddawane wnikliwym badaniom na gruncie psychologii i socjologii. Analiza pedagogiki „różnicy” z perspektywy psychologii społecznej pokazuje, że ta droga edukacyjna musi prowadzić donikąd. Pozytywny stosunek do innych musi być oparty na pewnym (różnym w zależności od przyjmowanej teorii) minimum uznanego i dostrzeżonego podobieństwa, które m.in. motywuje do porównywania, budowania własnej tożsamości i zainteresowania nią innych. Niezależnie od tego, czy korzystamy głównie z teorii poznawczych, akcentujących jako podstawowe standardy poznawcze poglądy i przekonania, czy też z teorii dynamicznych, odwołujących się do motywacji i wartości, czy wreszcie przywołujemy teorie skryptów poznawczych, postulujących rozumienie zachowań w świetle ciągów czynności wynikających z określonej identyfikacji i diagnozy sytuacji – wszędzie niezbędne jest spostrzeganie zarówno różnicy jak i podobieństwa, po to by zrozumieć sytuację i pozytywnie się do niej nastawić, szczególnie gdy dotyczy ona kontaktu z drugim czy z innymi. Pedagogika różnicy nie wydaje się więc dobrym terenem poszukiwań edukacyjnych dla wielokulturowego świata. Płaszczyzna dostrzegania różnic w preferencjach estetycznych, szerszy margines dla akceptowanej odmienności, nawet z rezygnacją ze zrozumienia w kontaktach ze sztuką, same nie podsuwają jeszcze odpowiedzi, ale stwarzają szansę zakorzenienia edukacji w różnicach i podobieństwach międzykulturowych. Dlatego wychowanie estetyczne zasługuje na szczególną uwagę i kryje jeszcze wiele możliwości.

Zatrzymajmy się na propozycji takiego rozumienia wychowania estetycznego, które nie łączy go automatycznie z wychowaniem przez sztukę. Wychowanie jest wspieraniem w rozwoju. Wychowanie estetyczne jest wspieraniem w rozwoju estetycznym, która to sfera rozwoju, wobec integralnego rozumienia człowieka i jego rozwoju, wpływa na pozostałe sfery. Warto przypomnieć drogę do tego pojęcia. Estetyka powstawała jako nauka o pięknie, o poznawaniu piękna, które dzięki bogactwu wrażeń ludzkich zmysłów uzupełnia poznanie czysto intelektualne, a dokładniej – racjonalne (Baumgarten, wiek XVIII). Stopniowo wzmacniano rolę emocji w tym procesie. Założenia te dotyczyły poznania ludzkiego, człowieczego, a więc wspólnego ludziom różnych kultur, choć twórcy tej dziedziny refleksji specjalnie tego nie podkreślali. Wychowanie estetyczne miało kształcić wrażliwość na formę jako kształt uchwytany zmysłowo i prowadzący do głębszych przeżyć. Te przeżycia – początkowo zachwyt, podziw, fascynacja, wstrząs – stopniowo nasycane są nowymi uczuciami. Ich funkcja od początku programowo daleka jest jednak od utylitaryzmu. Ani człowiek, ani jego wytwór, który powstawał z postawy dążenia do doskonałości, w intencji nieużytecznej – nie powinien być traktowany wyłącznie utylitarne. Wchodzimy tu w krąg antropologii filozoficznej, której ominięcie w refleksji nad wychowaniem jest niemożliwe. Istotą wyodrębniania wychowania estetycznego jest zgoda na to, iż sfera kształtów, wyglądków świata i sfera piękna, do którego przeżywanie tegoż kształtu prowadzi, nawet przy szerokim rozumieniu piękna jest sferą wartości ludzkich pożądanych w „wyposażeniu” człowieka. Wrażliwość estetyczna, jako jeden z wymiarów kultury estetycznej (obok wiedzy, doświadczeń i określonych umiejętności włączania tych doświadczeń we własne życie) oraz jeden z podstawowych czynników formowania się potrzeby i postawy estetycznej (pozytywnego nastawienia do szukania i przeżywania piękna odkrywanego w kształcie świata), jest traktowana jako zdecydowanie pozytywna cecha człowieka, godna specjalnego kształtowania.

Poszczególne kultury, w wyniku różnych kolei losu, różnych warunków fizycznych przestrzeni, w jakich się rozwijały (także klimatycznych, geograficznych itp.), były miejscem nadawania światu bardzo różnych kształtów. Im bardziej poszerzamy pole rozumienia innych, idąc od potrzeb biologicznych w kierunku potrzeb duchowych, tym większą nośność mają kształty, wyglądy, formy, za pomocą których członkowie tych kultur wyrażali potrzeby prawdy, piękna i dobra. Te formy nie są tylko interesującym dokumentem czy śladem danej grupy wraz z jej preferencjami estetycznymi. Stają się środkiem porozumienia między ludźmi, którzy szukają czegoś dla siebie ważnego, dzielą się tym poszukiwaniem z ludźmi innych kultur. Nie każdy przedmiot wykorzystywany w codziennym życiu jest równie ważny i w takim samym stopniu mówi o swym wykonawcy i właścicielu. Szczególnie ważne są te elementy świata, te formy, których analiza prowokuje do odczuwania wspólnoty ludzkiego losu, a to właśnie doświadczenie może być szczególnie przekonują-

cą podstawą edukacji międzykulturowej. Zadaniem wychowania estetycznego w tej dziedzinie edukacji byłoby więc zwracanie uwagi na znaczenie, jakie dla wzajemnego zrozumienia ma świadomość wspólnoty potrzeb wyrażania w zmysłowo dostępnej formie ważnych potrzeb i doświadczeń, związanych z przeżywaniem kondycji ludzkiej w konkretnych warunkach, miejscu i czasie. Odkrywanie różnic preferencji estetycznych jest tu znaczącym elementem, ale musi współwystępować z poszukiwaniem podobieństw w potrzebie zachwytu nad światem, podziwu nad doskonałością form naturalnych i wytworzonych przez człowieka.

Doświadczenie piękna w konkretnej formie może dotyczyć tylko wybranej jakości, ale też całego zestroju jakości uchwytnych różnymi zmysłami. Nie każde działanie o aspiracjach artystycznych daje szansę na odkrycia piękna bądź przynajmniej jego okrucich. Często artyści programowo się od tego odzegnują. Dlatego wychowanie estetyczne powinno obejmować kształcenie wrażliwości, potrzeb i postaw wobec różnych sfer rzeczywistości – od natury, przez przedmioty zapełniające ludzką przestrzeń, procesy i zdarzenia aż do sztuki. Kształcić struktury pozwalające dostrzec i przyznać bezinteresownie ważną rolę kształtom świata, które prowadzą do odkrywania prawdy, piękna i dobra. Wszędzie można szukać i znajdować jakości budzące intensywne, pozytywne doznania związane z kształtem, formą, jej prawdą i doskonałością (mowa tu oczywiście nie tylko o formie plastycznej, wizualnej, ale wszelkich formach dostępnych zmysłowo), czy przeżycia katharsis, dające nowe siły, wiarę we własne możliwości i konstruktywny rozwój świata, w poczuciu bliskości z innymi. Choć formy mogą być i są różne, będąc owocem różnych warunków, potrzeba piękna, zachwytu, doskonałości, wzruszenia budzącego pozytywne emocje, jest cechą człowieka i jako taka w swej istocie jest międzykulturowa. Rozumienie symbolicznych sensów form wynika z kompetencji kulturowych, ale dostrzeżenie szlachetności i autentyzmu formy wymaga wrażliwości na różne jakości zmysłowe, różne ich zestroje, różne sposoby ich przejawiania się, wreszcie – na ich prawdę. Wychowanie estetyczne opiera się więc na wielorakich doświadczeniach bezpośredniego, zmysłowego kontaktu ze światem, przeżywanego w nastawieniu na piękno. Z tej perspektywy pożądanym efektem wychowania estetycznego powinna być nie tylko erudycyjna, koneserska znajomość dzieł sztuki, usankcjonowanych przez światowe katalogi, ale rozumienie i odczuwanie radości w kontakcie z wyrzuconymi przez morze kamkami, pokrytymi przez artystę wyrytymi znakami, rysunkami, które pozostały jak ślad jego zachwytów. Radość melomanów całego świata z tego, że mogą słuchać dzieł jednego kompozytora w wirtuozowskich wykonaniach artystów różnych krajów i kultur, że odczuwają z nimi wspólnotę fascynacji tą właśnie muzyką, nie osłabia w żaden sposób ich otwartości i wrażliwości na odmienność muzyki różnych regionów. Muzyka jest dla nich oczywistą drogą do przeżywania radości, zachwytu, podziwu, wzruszenia, ponieważ są wrażli-

wi na świat dźwięków i form poszukujących w tym świecie jakiejś niepowtarzalnej doskonałości.

Spojrzenie na przedstawicieli innej kultury przez pryzmat tego, co ich zachwyca, co podziwiają, co uznają za doskonałe, co poprzez doświadczenie zmysłowe wzbudza w nich pozytywne uczucia, stanowi niezastępowalny wkład wychowania estetycznego w edukację międzykulturową.

Edukacja zakorzeniona w kulturze – podstawą kształtowania odpowiedzialnych postaw twórczych

Bycie twórczym w sposób odpowiedzialny jako cel edukacji

W XX wieku najpierw teoria a następnie praktyka edukacji wśród celów edukacyjnych wysoką pozycję przyznały stymulowaniu twórczej aktywności i kształceniu postaw twórczych nie tylko wychowanków, ale także pedagogów. Była to nie tylko odpowiedź na postulaty społeczne i kulturowe, wynikające z analizy warunków rozwoju społeczeństw, ale przede wszystkim reakcja na potrzeby coraz szybciej rozwijającej się techniki i międzynarodowego wyścigu do odkrywania i twórczego wykorzystywania nowych technologii. Naukowych podstaw do stymulowania twórczości dostarczyła współczesna psychologia, wiążąca pożądaną rozwój jednostki ludzkiej, jej szeroko rozumiane zdrowie psychiczne i dojrzałość osobowościową z postawami twórczymi. W ostatnich latach wiele uwagi przywiązuje się do poszukiwania czynników sprzyjających rozwojowi twórczej osobowości. Także w życiu społecznym kryterium bycia twórczym jest na ogół rozumiane i akceptowane, szczególnie u kandydatów na ważne społecznie stanowiska i funkcje. Obok badającej te mechanizmy psychologii twórczości powstała odrębna gałąź pedagogiki – pedagogika twórczości. Jej dorobek jest coraz szerzej znany i popularyzowany, a metody i techniki rozwijania myślenia twórczego znalazły stałe miejsce we współczesnej dydaktyce¹.

Rozpatrywaniu twórczości towarzyszy nieodłącznie problem odpowiedzialności, choć jego ranga i związek z postawami twórczymi rzadko są szerzej

¹ Zagadnienia pedagogiki twórczości w Polsce podejmowane są głównie przez ośrodek łódzki, przez zespół prof. dr. hab. K. Szmidta, autora licznych publikacji z tego zakresu, koordynatora badań i różnych inicjatyw w zakresie kształcenia do twórczości.

analizowane. Dostrzeganie tego problemu ogranicza się najczęściej do ogólnych postulatów, co przy ich zdroworozsądkowym, powierzchownym interpretowaniu pozwala praktycznie problemu tego nie podnosić. Sytuację utrudnia coraz szerzej akceptowane podejście rozdzielające te obszary. Zgodnie z tym stanowiskiem twórczość miałaby być niejako usprawiedliwieniem dla braku odpowiedzialności. Jednym z powodów, obok ogólnej kulturowej tendencji uciekania od odpowiedzialności, jest brak w odniesieniu do twórczości jednoznacznych ustaleń: kto, za co i przed kim miałby być odpowiedzialny, tzn. świadomie akceptować ewentualne konsekwencje swoich działań, oceniane według poznanych i uznanych uprzednio kryteriów oraz norm i egzekwowane przez uznane instancje. Czy oczekiwanie odpowiedzialności miałoby dotyczyć wytworu, procesu działania twórczego, czy osobowości twórczej. Pojęcie twórczości obejmuje dziś swym znaczeniem zarówno aktywność spełniającą określone kryteria, w tym aktywność spontaniczną, jak i myślenie twórcze, proces twórczy, jak wreszcie wytwory aktywności twórczej i celowych działań twórczych. Proces twórczy może mieć różny przebieg i różne czynniki mogą go wywoływać. Psychologowie zauważają, iż może być procesem metodycznego rozwiązywania problemu, ale i nagłym odkryciem powstałym w efekcie iluminacji, reorganizacji pola spostrzeżeniowego. Filozofowie zajmujący się twórczością dodają do tej listy źródeł i stymulatorów twórczości uczucia zdziwienia, zachwyty, podziwu. Bycie człowiekiem twórczym może dziś oznaczać podejmowanie różnych form aktywności twórczej, wykazywanie się myśleniem twórczym, wykonywanie zadań w sposób twórczy, wreszcie – doprowadzanie do wytworów, które spełniają kryteria dzieł twórczych.

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na znamiennej tendencję (uwarunkowaną m.in. wpływami psychologii humanistycznej) w kulturowym funkcjonowaniu formuły *bycia twórczym*. Tendencja, o której mowa, dotyczy przesunięcia zasadniczej wartości *bycia twórczym* z efektów działań i cech wytworów na sam proces twórczy, samą aktywność, twórcze myślenie i cechy osobowości twórczej. Odróżniając wśród struktur osobowości te, które mają charakter instrumentalny, sprawnościowy, stanowią „wyposażenie” człowieka, warunkujące jego możliwości, od struktur kierunkowych, obejmujących motywację, systemy wartości, plany i projekty życiowe, można zauważyć, iż zainteresowanie twórczością, także w działaniach pedagogicznych, skoncentrowało się dziś głównie na sferze instrumentalnej. Podkreśla się raczej potencjał twórczy, sprzyjające twórczości sposoby myślenia i działania, gotowość podejmowania twórczej aktywności, niż działania ostatecznie zrealizowane, doprowadzone do końca, zwieńczone twórczym efektem, który można ocenić i który będzie oceniany. Celem edukacji staje się stymulowanie myślenia twórczego i rozwijanie aktywności twórczej – czyli instrumentalnie traktowane kształcenie możliwości twórczych. Może to wywoływać koncentrowanie się przez pedagogów i wychowanków bardziej na samym podejmowaniu aktywności twórczej, niż

na jej efektach, osłabienie motywacji do angażowania w te działania większego wysiłku, brak racji, dla których należałoby temu wysiłkowi przypisywać jakiś poważniejszy sens. Skutkiem jest częste kojarzenie twórczości z zabawą rozumianą jako atrakcyjna, przyjemna, niezobowiązująca forma aktywności. Skutkiem ubocznym może się okazać nieprzejmowanie się efektem, akceptowanie bylejakości działań, ich wyników i wytworów. Posiadanie osobowości twórczej staje się tym samym atrakcyjną charakterystyką, wskazującą na ogólną pomysłowość i odwagę bycia niekonwencjonalnym w myśleniu i działaniu, niezależnie od celu i sensu uruchamiania czy wykorzystywania tych cech. Nie można jednak zapominać, że możliwości twórcze nie ograniczają się do jednostek funkcjonujących i działających konstruktywnie. Zdarza się, że cechują również jednostki wykorzystujące swoje zdolności do omijania norm, jednostki zdemoralizowane, a nawet przestępców.

Wobec takiego sposobu myślenia o *byciu twórczym* trudno stwierdzić, za co i przed kim ma być odpowiedzialny człowiek „twórczy”, czy i do jakiego rozumienia odpowiedzialności w kontekście bycia twórczym ma być przygotowywany wychowanek w procesie edukacyjnym. Czy więc rzeczywiście rację mają ci, którzy uważają, że twórczość zawiesza niejako odpowiedzialność, a edukacja powinna takie myślenie utrwać?

Odpowiedzi na te pytania, podobnie jak na wszystkie podstawowe związane z rozwojem człowieka, zależą od przyjmowanej antropologii, od uznawanej koncepcji człowieka. W działaniach edukacyjnych świadomość wagi tych decyzji warunkuje ich sens i efekty.

Światem człowieka, odróżniającym go od innych istot żywych, jest kultura – świat ludzkich sensów, znaczeń, wartości, wzorów zachowań, sposobów myślenia i działania. Człowieka wyraża więc jego kultura. Równocześnie kultura formuje ludzi, którzy w niej wyrastają. Ten złożony mechanizm zależy w swym kształcie i treści od przyjmowanej koncepcji człowieka. W naszym przypadku koncepcja człowieka i budowana na jej podstawach kultura wyznaczają miejsce twórczości w ludzkim rozwoju oraz zakres pożądanej czy też koniecznej w myśleniu i działaniu twórczym odpowiedzialności.

Rozpatrując możliwe sposoby myślenia o tym zagadnieniu, można je w uproszczeniu ująć następująco:

1. Jeśli człowieka wraz z jego cechami traktuje się przedmiotowo, instrumentalnie, jako element maszyny społecznej, jego twórcze możliwości są cenione, rozwijane i nagradzane, bądź przeciwnie – blokowane, ograniczane i karane, zależnie od potrzeb społecznych, a konkretniej – od decyzji instytucji sprawujących władzę i ustalających reguły porządku społecznego. Odpowiedzialność za rozwijanie i wykorzystanie potencjału twórczego jednostek spoczywa wtedy głównie na tychże instytucjach, niezależnie od stopnia, w jakim to przyznają. To instytucje narzucają bowiem zadania, oceniają efekty i decydują o ich wykorzystaniu.

Kultura oparta na tej koncepcji, wyrastająca z takiego myślenia o człowieku, zwalnia niejako jednostkę od odpowiedzialności za własne działania i ich wyniki, w tym – za podejmowanie bądź zaniechanie działania twórczego oraz sposób wykorzystania wytworów.

2. Jeśli człowiek jest traktowany podmiotowo, ale jako indywidualum, jednostka kierująca się egoistyczną motywacją zapewnienia sobie określonych profitów, wyposażona w różnego rodzaju możliwości, w tym – potencjał twórczy, należy mu zapewnić wszelkie warunki do indywidualnej samorealizacji, bowiem samorealizacja ta warunkuje spełnienie siebie, sukces i tym samym – szczęście. W tej koncepcji rysują się dwa nurty myślenia.

- a) Osobowość twórcza umożliwia jednostce wysoką efektywność w rozwiązywaniu problemów – prowadząc do sukcesu w sensie pragmatycznym (zdolności twórcze są tu wykorzystywane głównie dla zapewnienia sobie zysku, także w nauce i sztuce, jeśli te kierują się motywacją komercyjną). W sytuacjach pragmatycznego wykorzystywania twórczości jako środka zdobywania zysku, odpowiedzialność twórcy jest więc z założenia postawą relatywną. Jej zakres zależy od sytuacji, potrzeb, norm, jakimi kierują się osoby działające i osoby oceniające ich działania oraz uzyskane efekty. Ten sposób myślenia jest źródłem coraz częstszych dziś dylematów jednostkowych i społecznych – czy i gdzie są granice odkryć naukowych, innowacyjności, sztuki, wolności twórców od różnego rodzaju norm i wszelkiej odpowiedzialności.
- b) Drugie podejście łączy postawy twórcze ze znajdowaniem dla siebie pewnego obszaru wolności, odpoczynku od tempa i bezwzględnych reguł codziennego życia i walki o sukces, możliwości bezpiecznego wyrażenia swoich myśli i przeżyć (najczęściej motywacja ta realizowana jest w sferze nieprofesjonalnej aktywności artystycznej).

W przypadku postaw twórczych, wyrażających się w twórczości artystycznej czy paraartystycznej, różnego rodzaju wynalazczości, niekonwencjonalnym wykonywaniu różnych zajęć traktowanych jako enklawy wolności i możliwości „bycia sobą” – poczucie odpowiedzialności jest często znacznie osłabione. Działanie to w założeniu ma być bowiem odpoczynkiem również od ciężącej na człowieku na co dzień odpowiedzialności.

I w jednym i w drugim przypadku osobowość twórcza i realizowanie postaw twórczych nie wydają się być stabilną podstawą ani dla własnego rozwoju, ani dla konstruktywnego udziału w życiu społecznym. Zależne są bowiem od doraźnej sytuacji, ocen, reakcji innych, własnego stanu psychicznego. I tu również, choć z innych powodów, mamy do czynienia z kształtowaniem się kultury zwalniającej od odpowiedzialności osobistej lub znacznie ją osłabiającej, ograniczającej.

W kulturowym sporze o miejsce i sposób traktowania wolności, koncepcja człowieka jako wolnego, twórczego indywiduum przyjmuje, iż twórczość – jako przestrzeń wolności – jest wartością wyższą niż odpowiedzialność. Może więc odpowiedzialność ograniczać a nawet znosić, jeśli byłoby to dla twórczości i twórcy korzystne. Człowiek totalnie wolny, jeśli w ogóle przed kimś odpowiada, odpowiada wyłącznie przed sobą i to wyłącznie za to, za co chce odpowiadać.

Dwie przedstawione w dużym uproszczeniu koncepcje człowieka, podważające w zasadzie związek między twórczością a odpowiedzialnością, dominują w dzisiejszej kulturze, powodując, iż kultura ta nie jest w stanie odpowiedzieć na podstawowe pytania człowieka.

- c) Koncepcja trzecia – **człowieka jako osoby ludzkiej** – może się wydawać jedynie wariantem koncepcji przyznającej jednostce ludzkiej podmiotowość i wolność. Byłoby to jednak widzenie jednostronne i w tej niepełności – fałszywe. Człowiek jako osoba jest wolny i rozumny, ale wolność realizowana w świetle rozumnie poszukiwanej i przyjętej prawdy jest tym samym poddana odpowiedzialności. Twórczość jest ważnym, niezbywalnym wymiarem człowieczeństwa i niezwykle ważnym elementem ludzkiej kultury, ale musi się łączyć z odpowiedzialnością – poczynając od intencji, przez działanie, aż do jego efektów. Człowiek tak w twórczości, jak w innych sferach życia musi być odpowiedzialny. W świetle wiary jest i musi być odpowiedzialny przed Bogiem, w szczególności sposób w sferze twórczości, która jest zadaniem powierzonym człowiekowi przez Boga, obowiązkiem i możliwością udziału w Bożym dziele stwórczym.

Trudność realizowania tego wymiaru człowieczeństwa i kultury wielokrotnie podkreślał Ojciec Święty Jan Paweł II. Problem ten wyraźnie nazwał i wyjaśnił m.in. w przemówieniu do uczestników przybyłej do Rzymu w styczniu 2004 roku pielgrzymki Fundacji Centrum Twórczości Narodowej w Polsce. Przypomnijmy, że wśród występujących przed Ojcem Świętym w krótkim programie artystycznym pielgrzymów znaleźli się młodzi ludzie, wykonujący popisy taneczne w stylu hip-hopu, wyrosłym z subkultur młodzieżowych, co było występem niekonwencjonalnym w stosunku do widzów i okoliczności. Występy w takim miejscu i sytuacji, a przede wszystkim zainteresowanie i reakcja Ojca Świętego stały się, o czym wielokrotnie mówili później młodzi wykonawcy, przełomowym momentem w ich życiu. Warto powrócić do wygłoszonych wtedy słów Ojca Świętego. Zacytujmy obszerny fragment tego wystąpienia:

„Napisałem kiedyś, że w człowieku twórcy znajduje swoje odzwierciedlenie wizerunek Boga Stwórcy (por. *List do artystów*, 1). Dziś powtarzam te słowa wobec przedstawicieli Fundacji, która stawia sobie za cel promowanie

twórczego stylu życia, szczególnie pośród młodzieży. Powtarzam je jako najbardziej podstawowe uzasadnienie słuszności waszego działania. Mówię to również po to, aby uświadomić obecnym tu twórcom, że to odzwierciedlanie Boga pociąga za sobą wielką odpowiedzialność.

Najpierw jest to odpowiedzialność za siebie samego i za swój talent. Talent artystyczny to jest Boży dar, i kto odkrywa go w sobie, odkrywa zarazem pewną powinność: wie, że nie można zmarnować tego talentu, ale trzeba go rozwijać. Zdaje też sobie sprawę, że nie rozwija go dla samozadowolenia, ale po to, aby swym talentem służyć bliżniemu i społeczności, w której przychodzi mu żyć. To drugi wymiar odpowiedzialności artysty – zaangażowanie w kształtowanie ducha społeczeństw i narodów”².

Adresatami tych słów byli głównie ludzie związani z twórczością artystyczną, ale treść przesłania papieskiego wyprowadzała myślenie o twórczości i odpowiedzialności na szersze pole działalności człowieka, a więc w sferę kultury. Dlatego warto przytoczyć także końcowy fragment tego przemówienia, szczególnie że ma ono wyraźnie charakter wychowawczy. Odwołuje się wprost do odpowiedzialności młodych artystów a pośrednio i do tych, którzy chcą wspierać ich twórczy rozwój.

„W tej perspektywie odsłania się trzeci wymiar odpowiedzialności, który już grecki filozof Platon ujął w zdaniu: »Potęga Dobra schroniła się w naturze Piękna« (Filebo, 65). Kiedy mówi się o twórczości, myśl spontanicznie kieruje się ku pięknu. Tymczasem piękno może zaistnieć tylko wtedy, gdy w jego naturze chroni się potęga dobra. Twórca jest zatem odpowiedzialny nie tylko za estetyczny kształt świata i życia, ale za jego wymiar moralny. Jeśli w swej twórczości nie kieruje się dobrem, ale, co gorsza, skierowuje się ku złu, nie jest go-dzien miana artysty.

Tę potrójną odpowiedzialność kładę dziś na serce wam, kochani młodzi, którzy pragniecie żyć twórczo, i wam wszystkim, którzy pragniecie im w tym na różne sposoby pomagać. Bądźcie wierni pięknu i bądźcie wierni dobru. Niech to przybliży was do Boga, pierwszego Stwórcy piękna i dobra, abyście pomogli innym czerpać z tego źródła duchowego wzrastania. Na ten twórczy trud z serca wam błogosławię”³.

Bycie twórczym według koncepcji człowieka jako osoby oznacza więc podjęcie odpowiedzialności za rozwój własnego talentu czy zdolności, za ich zaangażowanie na rzecz drugiego człowieka, innych, społeczeństwa, w którym się żyje, wreszcie – za moralny wymiar świata twórczo zmienianego, prze-

² JAN PAWEŁ II: Przemówienie do uczestników pielgrzymki z Fundacji Centrum Twórczości Narodowej w Polsce, wygłoszone w czasie audiencji 25.01.2004 roku w Watykanie, w Sali Klementyńskiej.

³ Ibidem.

kształcanego w efekcie twórczych działań. Papież nie ukrywał, że jest to postawa „twórczego trudu”.

W kontekście wspomnianej wcześniej tendencji do koncentrowania się na niezobowiązującej aktywności twórczej, kształcenie do odpowiedzialnego *bycia twórczym* powinno programowo dowartościować nastawienie na cel, wynik, efekt, poszukiwane rozwiązanie, które mogłoby motywować do wysiłku i uzasadniać szacunek do pracy twórczej własnej i innych, ukazać sens procesu twórczego. Oznacza to konieczność poszerzenia dotychczasowej praktyki kształcenia do twórczości o kształcenie sfery kierunkowej, w tym – kształcenie postaw. Niezbędne jest więc wzmocnienie wychowawczego wymiaru edukacji. Uczenie się odpowiedzialności za bycie twórczym – co jest związane z byciem w pełni osobą – wymaga świadomości i akceptacji celu uczenia się postaw twórczych oraz widzenia działania twórczego w świetle wartości.

Jakiej kultury potrzebuje edukacja kształtująca odpowiedzialne postawy twórcze?

Wychowywanie człowieka do odpowiedzialnej twórczości wymaga określonej kultury po to, by kultura ta wzmacniała i utrzymywała twórczy, ale równocześnie odpowiedzialny sposób życia, myślenia i działania. Rozwój odpowiedzialnych postaw twórczych w znaczeniu, jakie znajdujemy w słowach Jana Pawła II, wymaga kultury opartej na integralnym, osobowym widzeniu człowieka. Kultura spełniająca te wymogi nie może być interpretowana dowolnie, z równorzędnym traktowaniem wszelkich wzorów, wartości, sposobów życia człowieka, jego działań i wytworów tych działań. **Świadomość konieczności wyboru podstaw kulturowych jest szczególnie ważnym wyzwaniem dla wychowania i szeroko rozumianej edukacji, której istotą jest nie czysto instrumentalne uczenie i ćwiczenie przydatnych w danym momencie sprawności, ale „ukulturalnianie” – jako wydoskonalanie, uszlachetnianie, rozwijanie i podnoszenie człowieka, by chciał i potrafił dążyć ku wartościom duchowym.**

W kulturach redukujących człowieka do istoty biologicznej, do przedmiotu, do elementu społeczeństwa, edukacja będzie się koncentrowała na cechach eksponowanych w danej koncepcji człowieka. Człowiek, wychowany w kulturze opartej na integralnej wizji człowieka, będzie twórcą nowych jej kształtów, treści i form, odkryć i dokonań służących integralnie, osobowo rozumianemu rozwojowi jednostek i społeczeństw. Decyzje dotyczące kulturowych podstaw edukacji są rozstrzygnięciami niejednokrotnie przesądzającymi

o mniej lub bardziej sprzyjających warunkach rozwoju człowieka i humanizacji świata. Dlatego decyzja, w jakiej kulturze jest i chce być zakorzeniona edukacja danego miejsca i czasu, ukazuje jej perspektywy i pozwala prognozować efekty.

Przywołajmy ponownie Jana Pawła II, którego pontyfikat został uznany za przełomowy pod względem wagi przypisywanej kulturze człowieka. Już w lipcu 1980 roku, w czasie spotkania z przedstawicielami świata kultury w Rio de Janeiro, Papież mówił: „Prawdziwa kultura jest humanizacją. Dlatego człowiek, wybierając kulturę, prowadzi grę, w której idzie o jego losy. Humanizacja, inaczej mówiąc: rozwój człowieka, dokonuje się we wszystkich dziedzinach rzeczywistości, w których zajął lub zajmuje miejsce człowiek; w jego wymiarze duchowym i cielesnym, we wszechświecie, w społeczeństwie ludzkim i Bożym”⁴.

Powróćmy do pytania zawartego w tytule tego fragmentu rozważań, żeby spróbować na nie odpowiedzieć. W jakiej kulturze powinna być zakorzeniona edukacja, jeśli ma kształtować odpowiedzialne postawy twórcze?

Integralne widzenie człowieka to widzenie jego rozwoju jako dążenia w wymiarze indywidualnym i społecznym do najwyższych wartości – prawdy, dobra i piękna, stałego transcendowania siebie, a w świetle wiary – otwierania się i odpowiadania na Bożą Miłość. O takim rozwoju człowieka mówił Jan Paweł II i mówi od początku swojego pontyfikatu również Benedykt XVI, poświęcając szczególnie dużo uwagi wyjaśnieniu tej wizji człowieka współczesnemu młodemu człowiekowi. Przykładami mogą być przemówienia do młodych zebranych na Światowym Spotkaniu Młodych tego lata w Sydney, a ostatnio – w Paryżu. Integralnie rozwijający się człowiek, zorientowany na poszukiwanie Boga, swym życiem i działaniem tworzy prawdziwie humanistyczną kulturę. Kończąc przemówienie do francuskich intelektualistów i ludzi kultury w Paryżu, Benedykt XVI powiedział: „To, co było podstawą kultury Europy, poszukiwanie Boga i gotowość, by Go słuchać, również dzisiaj pozostaje fundamentem każdej prawdziwej kultury”⁵.

Rozwój człowieka widziany integralnie zapewnia podstawy dla odpowiedzialności za wartości, tu – szczególnie odpowiedzialności za wartości realizowane w twórczości. Aby odpowiedzialnie rozwijać swoje możliwości twórcze, w zgodzie z koncepcją człowieka jako osoby, trzeba możliwości te poznać, przyjąć, zrozumieć, jakie wartości ją tworzą i jak je realizować. Trzeba zrozumieć i zaakceptować powinność doskonalenia własnych możliwości i talentów, angażowania ich i wykorzystywania nie tylko dla siebie ale dla innych, wresz-

⁴ JAN PAWEŁ II: *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro 1.07.1980. W: JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura*. Lublin 1988, s. 69.

⁵ BENEDYKT XVI: Przemówienie do przedstawicieli świata kultury w Kolegium Bernardynów. Paryż 12.09.2008. „L'Osservatore Romano”. Wyd. polskie. 2008, nr 10–11 (307), s. 16.

cie – dostrzegania moralnego wymiaru rzeczywistości człowieka i przyjmowania w swoich działaniach twórczych odpowiedzialności za ten wymiar. Warunki te powinna zapewniać a przynajmniej sprzyjać ich powstawaniu kultura.

Na tak rozumianą kulturę człowieka składają się:

- wewnętrzna kultura jednostki – jej samowiedza i samoświadomość, rozumienie wartości własnego człowieczeństwa i płynących z niej powinności, wypracowane przez nią cechy charakteru, pozwalające decydować o sobie i kierować własnym rozwojem;
- zakorzenienie w kulturze własnego narodu, które w oparciu o możliwie szeroką znajomość tej kultury pozwala zrozumieć siebie i innych członków swojego narodu w kontekście przynależności narodowej, historii, tradycji, dziedzictwa, dorobku duchowego i materialnego swojego narodu, najważniejszych dla tego narodu wartości i płynących stąd zobowiązań. To zakorzenienie jest równocześnie warunkiem zrozumienia innych w ich kulturze i poprzez ich kulturę, podejmowania dialogu i przyjmowania postawy szacunku wobec innych kultur, z których każda w swym centrum ma poszukiwanie sensu życia i dróg, jakimi jej członkowie starali się i starają przekraczać siebie w dążeniu do tegoż sensu. (Wielokrotnie mówił o tym Jan Paweł II, m.in. w historycznym przemówieniu w UNESCO, upominając się o prawa narodów do własnej kultury.) Jest wreszcie warunkiem bycia uznanym za godnego szacunku partnera kontaktu z przedstawicielami innej kultury;
- aktywny, respektujący wartości osobowe udział w kulturze wspólnot społecznych, które człowiek uważa za własne, w których przyszło mu żyć i działać. Są to wspólnoty naturalne (rodzinne), wspólnoty związane z miejscem życia (lokalne, regionalne, państwowe, kontynentalne) oraz wspólnoty z wyboru (zawodowe, środowiskowe, religijne). Każdej z nich człowiek może i w miarę możliwości powinien służyć swoimi możliwościami twórczymi w sposób odpowiedzialny. Warunek ten wymaga znajomości kulturowej specyfiki danej wspólnoty, jej potrzeb, a przede wszystkim tworzących ją wartości;
- identyfikacja z kulturą ogólnoludzką, a przede wszystkim z jej centrum, jakim jest w przypadku kultury jako takiej – kultura moralna. Ten wymiar stanowi podstawę odpowiedzialności za twórcze działanie na rzecz innych ludzi, nawet bardzo oddalonych w przestrzeni i w czasie. Tu możemy znaleźć uzasadnienie dla ekologii człowieka jako sfery działania na rzecz warunków życia respektujących godność ludzką, dla poszukiwania rozwiązań przybliżających pokojowe współistnienie narodów i państw, zaspokajanie podstawowych potrzeb życia i rozwoju ludzi w różnych miejscach świata. Tu bierze początek potrzeba podejmowania działań w ramach misji humanitarnych, działań na rzecz wolności religijnej i przestrzegania innych podstawowych praw człowieka.

Kultura, we wszystkich wyodrębnionych tu wymiarach, obejmuje dobra duchowe i materialne, z jednej strony poznawane i przeżywane, z drugiej – tworzone. Tworzenie to powinno jednak spełniać rygory działania odpowiedzialnego na każdym etapie – od intencji, świadomie podejmowanej inicjatywy, przez dobieranie środków i metod, aż do efektu i w miarę możliwości – sposobów jego wykorzystania. Wymóg odpowiedzialności oznacza rzetelną ocenę każdego etapu działania twórczego i jego konsekwencji w świetle wartości wyższych – prawdy, dobra i piękna, respektowania godności człowieka. Niezbędna jest tu szeroka znajomość świata, ludzi, sposobów poszukiwania i realizowania przez nich wartości, powstałego na tej drodze dorobku. Równie ważne jest jednak bogactwo doświadczeń w kontaktach z wartościami, doświadczeń, które pozwoliłyby przeżyć zdziwienie, zachwyt, podziw różnymi dziedzinami rzeczywistości, w których przejawiają się wartości; doświadczeń doznanych osobiście i dostępnych przez relacje innych, np. w sztuce czy różnego typu dokumentach. Doświadczenia tego rodzaju warunkują zrozumienie potrzeby bezinteresowności w kontakcie z wartościami, tym samym stymulując twórczość, ale równocześnie kształcąc wrażliwość na wartości, co umożliwia działanie odpowiedzialne, czyli ocenianie działania w świetle wartości.

Zakorzenie edukacji w tak rozumianej kulturze oznacza przyjęcie jej jako podstawy konstruowania programów nauczania i wychowania, kryterium doboru treści, metod i oceny efektów, kierunku kształcenia osób edukujących w różnego typu instytucjach i środowiskach.

Właściwy przebieg wszelkich działań w ogromnym stopniu wyznaczą związane z nimi postawy osób działających. Ich kształtowanie – we wszystkich tworzących postawę sferach: poznawczej, emocjonalnej i motywacyjno-działaniowej – jest jednym z najważniejszych zadań edukacyjnych. Decyzja dotycząca tego, jaka kultura ma być podstawą edukacji, jest w konsekwencji decyzją, jakie postawy mają być kształtowane, by pozwalały wychowankom i wychowawcom z pełną odpowiedzialnością twórczo rozwijać własną kulturę, a także odpowiedzialnie uczestniczyć w konstruktywnym dialogu i współdziałaniu z przedstawicielami innych kultur.

Edukacja kulturalna – obszary problemowe

Poszukiwanie sensu edukacji kulturalnej

Specyfiki działań określanych edukacją kulturalną można szukać bądź w funkcjonujących dotychczas interpretacjach tego procesu, bądź w interpretacji, która wynika z analizy edukacji i kultury. Można też przyjąć interpretacje niejako „obowiązujące”, tzn. zawarte w dokumentach przyjętych przez międzynarodowe gremia (np. program Dekady Kultury UNESCO z 1988 roku). Konstruowanie programów i modeli edukacji kulturalnej oraz ich porównywanie jest przedmiotem wielu badań i prac studyjnych, prezentujących różnorodne stanowiska i sposoby myślenia. W niektórych swoich tekstach również próbowałam kierować pod adresem formułowanych w tym zakresie koncepcji pytania, dotyczące głównie ich założeń aksjologicznych. Także z niektórymi polemizowałam z perspektywy osobowego traktowania człowieka, jego potrzeb i rozwoju. W niniejszym artykule zatrzymam się na tym z wymiarów edukacji kulturalnej, który wydaje mi się dziś szczególnie zaniedbany, a równocześnie szczególnie aktualny. Dotyczy on miejsca wartości w tejże edukacji, miejsca wśród jej celów, ale i metod oraz środków. Punktem wyjścia jest przyjęcie, że kultura jest głównie systemem wartości oraz zachowań i wytworów, które z realizacji tych wartości wynikają.

Wartości będę tu rozumiała jako relacje, w których co najmniej jedną stroną jest człowiek. Chodzi tu o relacje odpowiadania czegoś komuś, relacje uwarunkowane właściwościami obu stron danej relacji. W efekcie zaistnienia tej relacji człowiek uznaje coś za najcenniejsze, bo najważniejsze samo w sobie, czy też cenne, bo ważne ze względu na coś ważniejszego, czy wreszcie za bezwartościowe. Relacja ta, uświadomiona i zaktualizowana, stanowi podstawę wartościowania. Wyrazem wartościowania jest ocenianie. Całe życie człowieka przebiega w sytuacjach oceniania, którego jednostka dokonuje samodzielnie, pod wpływem otoczenia, bądź stosując się do ocen wydawanych za nią przez innych.

Najważniejszym kierunkiem rozwoju człowieka jest zwiększanie jego autonomii – w tym zakresie psychologowie zajmujący się psychologią rozwojo-

wą są zasadniczo zgodni. Autonomia oznacza świadome kierowanie się własną hierarchią wartości, dokonywanie samodzielnych ocen w oparciu o dobrowolnie przyjęte kryteria, podejmowanie działań w poczuciu wolności decyzji i akceptacji różnych możliwych jej skutków. Psychologiczna analiza rozwoju procesu wartościowania w toku życia jednostki może być bardzo przydatna w rozważaniu edukacji kulturalnej widzianej w perspektywie aksjologicznej.

Do autonomii aksjologicznej dochodzi się więc drogą kształtowania kolejno różnego rodzaju standardów ewaluatywnych (schematów i wyobrażeń) i kierowania się, w miarę rozwoju, standardami coraz bardziej niezależnymi od prostej przyjemności, satysfakcji, presji czy opinii innych. Jest to więc droga rozpoczynająca się od standardów hedonistycznych, łączących wartość z określonym afektem. Tworzenie form utrwalających takie związki jest ważną funkcją kultury. Równocześnie niezbędność tego etapu uzasadnia rozpoczynanie edukacji kulturalnej bardzo wcześnie, gdy dziecko uczy się określonych zachowań związanych z pożądanymi kulturowo nawykami (nie tylko z samoobsługą, ale np. spędzaniem czasu z książeczką, wyobrażaniem sobie i prezentowaniem innym swoich wyobrażeń itp.). Kolejnym etapem jest tworzenie się standardów konformistycznych, a więc schematów i wyobrażeń wiążących określoną ocenę z akceptacją osób i grup dla jednostki znaczących. Na tym etapie bierze swój początek wiele nawyków kulturalnych, których mechanizmem jest potrzeba akceptacji przez osoby i środowiska kulturalnie aktywne, kompetentne, znaczące. Gdy jednostka jest już w stanie poznawczo analizować różne sytuacje, nawet złożone, racje, argumenty, wtedy tworzą się standardy poznawcze, oparte na coraz bardziej samodzielnych procesach myślowych i decyzyjnych. Jednak dopiero ich odnoszenie do weryfikowanej w toku życia osobistej hierarchii wartości umożliwia stabilność sądów wartościujących, a w skali rozwoju całościowego staje się podstawą budowania projektów życiowych opartych na tzw. celach dalekich.

Treści i formy kultury na przestrzeni dziejów ludzkiej cywilizacji, także w historii poszczególnych kultur, ujawniają wartości, jakimi kierowali się ludzie danego czasu i miejsca. By ich zrozumieć, trzeba zrozumieć hierarchie wartości, jakie przyjmowali i odrzucali, źródła tych wartości i formy ich przekazu, sposoby ich tworzenia i rozpoznawania, mechanizmy społecznego podtrzymywania. Wyrwane z aksjologicznego kontekstu poszczególne wytwory, zachowania, ich ślady przechowywane przez jednostki, grupy i całe społeczności nie są wystarczającym materiałem do poznawania danej kultury. To stwierdzenie odnosi się dziś szczególnie do działań tzw. międzykulturowych i wielokulturowych. Niejednokrotnie zakładają one dialog reprezentantów różnych kultur, prowadzony w oparciu o poznawane dosyć przypadkowo fragmenty tychże kultur, bez zrozumienia ich miejsca i roli w całości systemu kulturowego. Dotyczy to również działań edukacyjnych, w których często można obserwować zapoznavanie z innymi niż własna kulturami, a nawet z własną

kulturą, poprzez fragmenty dobierane jako atrakcyjne, ciekawe, barwne oraz łatwe w odbiorze. Można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że takie działania, choć przyjmowane przez uczestników chętnie, ze spontaniczną akceptacją, nie wpłyną na zmianę stereotypów związanych z „innością” danej kultury, ponieważ tworzą nieprawdziwy, mozaikowy obraz nieznanej kultury i jej członków, obraz, w którym nie tylko nie wiadomo, co jest bardziej a co mniej ważne, ale wiedza ta nie ma większego znaczenia. Chwilowe zainteresowanie czy nawet upodobanie do poznanych form kultury, nie zbliża do ludzi tej kultury, ponieważ nie motywuje do ich zrozumienia. Nie jest to również droga do integracji społeczności wielokulturowych, bowiem każda integracja powinna przynajmniej w pewnym stopniu opierać się na podzieleniu jakichś wspólnych wartości. Żeby było to możliwe, niezbędna jest świadomość wartości własnej kultury oraz wartości innych kultur, co pozwoliłoby znaleźć wymiary wspólne. To samo dotyczy wszelkiego dialogu, który zakłada istnienie minimum wspólnych wartości i dążenie do poszerzania ich kręgu, a tym samym do lepszego zrozumienia się i wreszcie – porozumienia. Podobnie jest z poznawaniem własnej kultury. Jeśli jest ona prezentowana jak muzealny zbiór form, wymagający kultywowania jedynie ze względu na swą dawność czy „oczywistość”, może być w pewnym momencie odczuwana jako balast i przeszkoda na drodze rozwoju i zmian na lepsze. Poznanie wartości uznawanych za podstawowe oraz uzasadnienia określonego wyboru pozwalają spokojnie zastanawiać się nad własną zgodą (bądź jej brakiem) na taki wybór. Podzielanie wartości podstawowych, budujących tożsamość własnej kultury, nie wyklucza równocześnie dążenia do nich różnymi drogami, przez inne wartości-środki, adekwatne do danego czasu.

W tym miejscu nasuwa się refleksja, iż bez odniesień aksjologicznych dialog kultur czy też związana z nim edukacja nie doprowadzają do rozpoznawania standardów aksjologicznych przyjmowanych, a z drugiej strony – kontestowanych w danej kulturze. Nie doprowadzają nawet do głębszego rozwoju standardów poznawczych, które zakładają możliwość dokładnego poznania rzeczywistości, posiadania możliwie szerokiej wiedzy, która może być pomocna do samodzielnego namysłu nad poznawanymi zjawiskami i prawidłowościami. Nie zatrzymują się nad znaczeniem pojęć, z pomocą których można się porozumiewać na tematy wartości. Wartościowanie odbywa się przede wszystkim na poziomach hedonistycznym i konformistycznym. Następuje więc odrzucenie tego, co nieprzyjemne (nieciekawe, inne, niezgodne z przyzwyczajeniem lub wyuczonymi normami), a akceptacja wszystkiego, co sprawia przyjemność, przy równoczesnym zakładaniu tego samego mechanizmu u innych. Konformizacja wartościowania prowadzi do zaniku myślenia krytycznego, a tym samym do blokowania twórczego podejścia do własnej kultury. Równocześnie powoduje trudności w zrozumieniu procesów zmian kulturowych i roli znaczących reprezentantów innych kultur. Efektem wartościowania na

poziomie niższym, charakterystycznym raczej dla dzieciństwa i szerzej – etapu niedojrzałości, jest łatwe poddawanie się manipulacji (wyrażanie ocen nagradzanych przyjemnością fizyczną, psychiczną bądź akceptacją grupy odniesienia). Mechanizmy te wykorzystuje dziś w szerokim zakresie reklama, kształtując sposób wartościowania związanego z oferowanym produktem. Odwołuje się do przyjemności płynącej z samej percepcji (bodźce odbierane jako przyjemne w danej grupie potencjalnych konsumentów, np. określonego rodzaju obrazy, muzyka, sytuacje i treści łatwe, nie wymagające większego skupienia, rozumienia czy wrażliwości, wywołujące proste podniecenie). Wykorzystuje także satysfakcję z poczucia przynależności do danej grupy społecznej (ludzi sukcesu, idealnych partnerów, wzorowych członków rodziny, grupy pokoleniowej itp.). Do tych samych, niższych standardów wartościowania, odwołują się również inne działania związane z marketingiem oraz programy modelowania społecznego, takie jak propaganda. Z drugiej strony, w środkach masowego przekazu, opierających swoją ofertę głównie na kryterium ilości odbiorców, co ma zapewnić jak najwyższy zysk, z góry zostaje przyjęte założenie, że przeciętny odbiorca nie chce i nie potrafi wyjść poza kryteria hedonistyczne i konformistyczne. Wobec tego należy ofertę dostosować do takiego właśnie poziomu. „Błędne koło” zamyka się. W opinii twórców masowych mediów ludzie, kierujący się przyjemnością bądź akceptacją innych, najchętniej i najłatwiej będą odbierać treści oraz formy prezentujące podobne zachowania i sposoby myślenia. Nawet w przypadku mediów publicznych o kulturalnej czy edukacyjnej misji nie ma tu już mowy. Pierwszym postulatem jest więc umieszczenie w centrum edukacji kulturalnej problematyki wartości i wartościowania.

Aby postulat ten mógł być realizowany, edukacja kulturalna powinna stać się jednym z obszarów realizacji edukacji aksjologicznej i edukacji do wartości. Dla wyraźniejszego rozróżnienia tych dziedzin proponuję wyodrębnienie w ramach edukacji kulturalnej – edukacji kulturowej oraz edukacji kulturalnej w węższym rozumieniu. Analizując treść zadań edukacji kulturalnej, sformułowanych przez UNESCO, można by dostrzec oba te wymiary. Jeden wiąże się z uznaniem kulturowego wymiaru rozwoju człowieka, w tym jego stosunku do wartości, co zostało zapisane jako odrębne zadanie. W trzech pozostałych zadaniach również chodzi nie tylko o prowadzenie działań obejmujących zapoznavanie z odrębnościami kulturowymi, rozszerzanie uczestnictwa w kulturze oraz rozwijanie międzynarodowej współpracy kulturalnej. Chodzi równocześnie o to, by te kierunki aktywności zostały uznane za wartościowe. Efektywność tych działań jest zależna od tego, czy uda się wyedukować współczesnego człowieka tak, by pozytywnie wartościował odrębność kulturową innych, uczestnictwo w kulturze oraz współpracę międzynarodową w tej dziedzinie. Chodzi więc o wprowadzenie tych sfer aktywności i sposobów myślenia w system wartości współczesnego człowieka, czyli wychowanie go do uznania tychże wartości.

Edukacja aksjologiczna dotyczy, w najogólniejszym rozumieniu, wiedzy o wartościach i wartościowaniu. Tym samym edukacja ta obejmuje kształcenie umiejętności rozpoznawania sytuacji aksjologicznych (układów wartości), a więc tych, w których inni wartościują, respektują określone systemy wartości czy sytuacji, w których zrozumienie innych wymaga zrozumienia kryteriów wartościowania, jakimi się posługują. Jest to także kształcenie do sytuacji, w których trzeba samodzielnie dokonywać wartościowania i formułować oceny, uzasadniać je, umieć przedstawiać swoje argumenty i rzeczowo konfrontować je z innymi w taki sposób, by nie wywoływać lub nie zaostrzać konfliktów. Wydaje się, że edukacja wprowadzająca w treści i formy własnej a także innych kultur jest szczególnie sprzyjającą dziedziną do działań edukacyjnych w tej sferze. Pozwala nie tylko zrozumieć sposoby, jakimi ludzie różnych czasów i miejsc realizowali uznawane przez siebie wartości, bronili się (lub nie) przed koniecznością realizacji wartości narzuconych przez innych. Pozwala także wejść świadomie we wspólnotę komunikacyjną własnej kultury, trafnie interpretować jej historię i wpływy na współczesność. Zrozumieć swoich przodków, a także żyjących członków własnej wspólnoty. Edukacja aksjologiczna daje możliwość pogłębienia własnej tożsamości z równoczesnym pogłębieniem szans zrozumienia innych, dotarcia do podstaw ich tożsamości. W tym sensie edukacji aksjologicznej służy poznawanie historii kultury, jeśli akcentuje ona dzieje sposobów wartościowania i form, które były ich wyrazem. Na gruncie tak rozumianej edukacji kulturowej każda kultura (łączona z danym miejscem i czasem) musi zostać rzetelnie rozpoznana w świetle systemów wartości, jakie ujawnia.

Edukacja kulturalna w węższym rozumieniu byłaby tą dziedziną, w której następowałoby uczenie określonego kierunku w wartościowaniu, wskazywania wartości bardziej pożądanых niż inne, wartości szczególnie dla człowieka ważnych. W praktyce takie działanie ma już miejsce, niezależnie od świadomości i deklaracji działających podmiotów. Edukacja kulturalna, zakładająca potrzebę wprowadzania człowieka w kulturę (przede wszystkim własną ale także innych), przyjmuje bardzo mocne założenie aksjologiczne, zgodnie z którym stosunek człowieka do kultury powinien być zdecydowanie pozytywny. Człowiek powinien mieć potrzeby kulturalne, powinien być aktywny kulturalnie, uczestniczyć w kulturze, cenić ją i rozumieć jej znaczenie dla jednostek i społeczeństw. Jest to założenie jednoznacznie wartościujące, nawet jeśli granice treści i form kultury są coraz bardziej rozmywane. Edukacja kulturalna jest więc z natury rzeczą edukacją do określonych wartości. Nawet jeśli się od tego programowo odżegnuje, logicznie taka neutralność nie jest możliwa. W sytuacji, gdy jedynym przywoływanym odniesieniem aksjologicznym, uzasadniającym edukację kulturalną, jest poznawanie tego, co ludzkie, we wszelkich możliwych znaczeniach, musi pojawić się pytanie: dlaczego poznawanie wszystkiego, co ludzkie, ma być takie ważne? I gdzie są granice tego,

co ludzkie? Sposób odpowiadania na te pytania, jakikolwiek by nie był, zakłada jakąś ważność przyjmowanego celu czy kierunku, a więc wartościowanie. Można i trzeba by zapytać, o jakie wobec tego wartości ma chodzić w edukacji kulturalnej? W praktyce społecznej określają je oficjalna polityka kulturalna i oświatowa państwa, instytucje upowszechniania kultury oraz autorzy ich programów, środki masowego przekazu, społeczne autorytety, tradycja, wreszcie – poszczególne jednostki i grupy, kierujące się własnymi kryteriami. Wielość podmiotów narzucających, promujących czy przynajmniej proponujących różne wartości związane językowo z „kulturą”, prowadzi do dezorientacji, chaosu, szukania instancji, która arbitralnie rozstrzygnęłaby, które wartości i jak uporządkowane powinny stać się podstawą edukacji kulturalnej (przykładem są oczekiwania nauczycieli na „odgórne ustalenia” dotyczące kanonu lektur szkolnych). W świetle teorii rozwoju wartościowania dzisiejsza edukacja kulturalna odwołuje się na razie przede wszystkim do standardów hedonistycznych i konformistycznych. „Kusi” do uczestnictwa w kulturze atrakcyjnymi nagrodami, obiecując różnorakie przyjemności (zależnie od wieku adresatów), bądź narzuca pożądany zakres wiedzy i doświadczeń, stosując określone sankcje (szkoła). Stwarza perspektywę uzyskania statusu „konesera kultury”, „człowieka kulturalnego”. Pewne wartości zostały uznane przez społeczności międzynarodowe za szczególnie ważne dla człowieka XXI wieku, uniwersalne. Jako takie dowartościowują wszelkie zjawiska i formy, w których są eksponowane. Wśród tych wartości najważniejsze to wolność oraz – mające ją zabezpieczać – pokój, tolerancja, demokracja, niezależność od jakichkolwiek tabu, ale także twórczość, realizacja siebie. Praktyka społeczna dopisała do tych deklaracji: sukces, sławę, pieniądze, komfort fizyczny i psychiczny oraz wszelkie służące do ich osiągnięcia środki. W społeczeństwach, w których przeważa bądź wzrasta liczba przedstawicieli kultur innych niż najszerzej rozumiana kultura zachodnia, wartości uniwersalne coraz częściej bywają dyskutowane i kontestowane w świetle innych tradycji, filozofii i religii. Konfiguracje tych wartości, wpływające na sposób życia współczesnego człowieka, są efektem doraźnych preferencji, co jest dziś wzorem kulturowo zdecydowanym promowanym, oraz manipulacji dokonywanych przez silne społeczeństwo i psychologicznie podmioty. Zaniedbywanie w procesach edukacyjnych kształcenia standardów poznawczych i aksjologicznych powoduje obniżanie się przeciętnego poziomu uczestnictwa w kulturze, zanik potrzeb kulturalnych oraz świadomości, że ich zaspokajanie miałoby mieć jakieś szczególne, nie tylko pragmatyczne znaczenie. Jeśli wszystko jest równie dobre i równie ważne, to żaden wysiłek, namysł czy refleksyjny wybór oparty na porównywaniu nie mają większego sensu. Edukacja kulturalna w ogóle nie jest więc potrzebna. Tym samym kształcenie do pozytywnego wartościowania czegokolwiek, w tym zjawisk przyjętych „powszechnie” (tzn. przez znaczące gremia) za kryteria kompetencji kulturalnej i cywilizacyjnej, nie ma uzasadnienia. Spędzanie czasu na oglądaniu dra-

matu Shakespeare'a jest równie dobrą formą spędzania czasu, jak podglądanie uczestników któregoś z telewizyjnych programów typu „Wielkiego Brata”.

Wróćmy jednak do prezentowanego tu stanowiska, że edukacja kulturalna jest jednak współcześnie bardzo potrzebna, zarówno w znaczeniu szerszym – jako edukacja kulturowa, zapoznająca z różnymi kulturami realizującymi określone systemy wartości, jak i w znaczeniu węższym – jako edukacja do wartości uznanych za szczególnie ważne. Podstawą edukacji kulturalnej, jako edukacji kształcącej do samodzielnego wartościowania i wybierania określonych wartości, jest wnikliwe porównywanie, określanie różnic, a tą drogą – budowanie samodzielnego sądów wartościujących i ewentualne formułowanie ocen. Porównywanie, jako proces poznawczy, jest warunkiem rozwoju wszelkiej wrażliwości, która oznacza zdolność wychwytywania możliwie drobnych, subtelnych różnic między bodźcami. Proces porównywania wymaga więc wielostronnego poznania porównywanych obiektów, ale także znajomości możliwych do wykorzystania kryteriów i umiejętności ich stosowania. Trudno świadomie wybierać książkę, film, program telewizyjny czy wystawę, jeśli nie dysponuje się różnorodnymi doświadczeniami kontaktu z podobnymi obiektami o różnej jakości i poziomie. Potrzebna jest więc możliwie szeroka skala doświadczeń bezpośredniego kontaktu z różnymi formami i wytworami kultury, z różną poetyką, stylistyką, rodzajem wyobraźni, zawartością myślową, sposobem przeżywania, typem wrażliwości. Dlatego kontaktu z oryginałami w pełnym ich kształcie nie zastąpi orientacja w wielu, nawet różnorodnych, ale jedynie fragmentach form (książek, filmów, obrzędów, utworów). Niestety, programy szkolne coraz częściej odwołują się do takiej właśnie mozaikowej wiedzy, mającej dawać nie doświadczenie, ale wrażenie ogólnej orientacji w specyfice poszczególnych form kultury.

Oprócz doświadczeń potrzebny jest bogaty język, który pozwoliłby nazwać wychwycone różnice, przemyśleć je, skonfrontować swoje spostrzeżenia i doznania z innymi. Potrzebne jest poszerzanie słownika dotyczącego nazw jakości i wartości, możliwie subtelnych różnic cech i właściwości. Tu szczególną rolę pełni edukacja szkolna, kontakt z osobami posługującymi się bogatym językiem, ale również krytyka artystyczna i publicystyka kulturalna. Jej funkcja w edukacji kulturalnej nie mogłaby się ograniczać do informacji, analiz interpretacyjnych i ocen, ale musiałaby objąć rzetelną prezentację kryteriów stosowanej oceny. Kryteria te powinny uwzględniać z jednej strony wyraźne określenie (co, oczywiście, nie znaczy narzucanie) przyjmowanych założeń aksjologicznych danego krytyka, z drugiej – próbę ukazania czy rekonstrukcji poszukiwań aksjologicznych, odkrywanych w komentowanych wytworach i działaniach. Taki rodzaj krytyki dawałby szansę wykształcenia u osób edukowanych umiejętności i odwagi wartościowania według standardów poznawczych i aksjologicznych.

Trzecim i ostatnim postulatem dotyczącym edukacji kulturalnej jest wyraźne rozróżnianie w jej ramach różnych rodzajów, charakteru i wysokości wartości. W tradycji społeczeństw zachodnich przyjmuje się na ogół i rozumie, choć bez głębszych analiz, podział na wartości niższe i wyższe, materialne i duchowe, wartości-środki i wartości-cele, wartości względne i bezwzględne. Kulturę łączy się najczęściej z pierwszym członem każdej z wymienionych par. Oznacza to, że zarówno kultura jako zjawisko, jak i poszczególne jej dziedziny, takie jak: nauka, sztuka, język, religia, moralność, prawo itd. – traktowane są jak sfera wartości raczej wyższych, duchowych. Kultura europejska powstała ze splotu kultury starożytnej Grecji, potem Rzymu i wczesnego chrześcijaństwa. Jej zrozumienie wymaga odkrycia wartości, jakie znalazły się u jej podstaw. Wysoka ranga człowieczeństwa, wolności, rozumności, odpowiedzialności, sprawiedliwości, dążenia do prawdy, dobra i piękna, spełniania siebie w miłości, coraz pełniej uświadamiana rola godności ludzkiej i konieczności jej obrony, szukanie i dążenie do Absolutu, były przez wieki wyróżnikami kultury zachodniej. Jej znajomość bez świadomości tychże treści aksjologicznych byłaby wiedzą rezygnującą ze zrozumienia. Dziś, w imię budowania nowej kultury, oddającej potrzeby człowieka nowych czasów, nierzadko odrzuca się te wartości. Nie wyjaśnia się jednak, jakie inne wartości mają nadal usprawiedliwiać szczególne miejsce i rolę kultury wśród różnych dziedzin aktywności człowieka. Człowiek współczesny nie musi oczywiście respektować najważniejszych wartości swoich przodków, tym bardziej, że – podobnie jak oni – zmienia środki do realizacji uznawanych przez siebie wartości w miarę pojawiających się nowych możliwości. Powinien jednak mieć możliwość świadomego wyboru tych nowych wartości, zrozumienia, co przemawia za zmianą. Kiedy pozbawia się go takich możliwości, narzucając arbitralnie wybór jako zgodny z „kulturą współczesną”, pozbawia się go tym samym szans pełnego rozwoju i dochodzenia do autonomii.

Jeśli edukacja kulturalna ma zachować swój sens, a więc prowadzić do wartości uznanych za najważniejsze lub przynajmniej ważniejsze niż inne (w tym – do kultury jako wartości), powinna odważnie powrócić do interpretacji „wyższości” pewnych wartości, ich „duchowego” charakteru, wyróżniającego człowieka w świecie istot żywych. Jeśli ta dziedzina działań edukacyjnych zrezygnuje z uzasadnienia swej roli w odniesieniu do wyraźnie deklarowanych wartości, stanie się pustą formą, niezrozumiałym rytuałem. Młode pokolenie będzie miało pełne podstawy, by ją całkowicie zanegować. Jeśli ma to być jedynie arbitralne, pozbawione uzasadnienia narzucanie jakichś form przez instytucje, które zostały do tego upoważnione lub do takiej roli pretendują, mamy do czynienia z zagrożeniem rozwoju autonomii człowieka.

W konsekwencji uznania braku lub dyskusyjności jakichkolwiek powszechnych wartości zasługujących na realizację, obronę, kulturowe wzmocnianie różnymi formami, znika różnica między kulturą i naturą (czy wszystkim,

co nie jest kulturą). Znika tym samym uzasadnienie dla edukacji kulturalnej bądź też pojawia się możliwość sankcjonowania tym określeniem jakiegokolwiek działania, prowadzonego przez kogokolwiek i prowadzącego do czegokolwiek. Wtedy uczciwsze wydaje się tejże edukacji zaniechanie.

Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej

U źródeł prezentowanych tu rozważań leżą pytania, które wydają się we współczesnej refleksji o kulturze nieobecne, choć są szczególnie ważne i aktualne. Można by sprowadzić je do trzech następujących: kto, co i dlaczego wybiera, upowszechniając kulturę? Czy można i należy te wybory oceniać? Czy mają one związek z edukacją kulturalną?

Wymiarem, od którego, jako zasadniczego, postanowiłam rozpocząć szukanie odpowiedzi na tak sformułowane pytania, jest wymiar aksjologiczny, oznaczający spojrzenie na upowszechnianie kultury przez pryzmat wartości i ich wybierania oraz – wynikających z tych rozstrzygnięć – sposobów wartościowania.

Upowszechnianie będzie tu rozumiane tak, jak rozumiał *upowszechnianie sztuki* Stefan Szuman¹. Podkreślał on, że upowszechnianie nie jest tylko masowym umożliwianiem dostępu, co powinno raczej być nazywane rozpowszechnianiem. *Upowszechnianie* powinno łączyć w sobie *udostępnianie* (zapewnianie dostępu) i *uprzystępnianie* (przybliżanie, ułatwianie zrozumienia). W myśl przyjętego tu stanowiska upowszechnianie kultury wymaga decyzji, jakie miejsce należałoby wyznaczyć wartościom w procesie tegoż uprzystępniania.

Wybrane sensy upowszechniania kultury

Upowszechnianie kultury wymaga określenia, co ma być i co jest uznawane za istotę tego działania, co ma być jego przedmiotem i celem. Wyodrębnimy kilka najważniejszych w świetle wartości sposobów myślenia o tym działaniu.

¹ S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969.

Najczęstszy dotyczy upowszechniania dorobku duchowego i materialnego ludzkości, określonej społeczności bądź grupy. W praktyce dorobek oznacza tu sztukę i wiedzę (oddaje to np. nazwa instytucji o długiej w Polsce tradycji i znaczących osiągnięciach – Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, zajmującego się głównie popularyzacją i upowszechnianiem osiągnięć różnych dziedzin nauki). Podstawą programowych wyborów jest uznawany kanon, szeroko rozumiana tradycja, w sferze sztuki – arcydzieła sztuki, w sferze nauki – przełomowe odkrycia naukowe. Wyboru dokonują arbitralną decyzją gremia kierownicze instytucji upowszechniania kultury bądź – rzadziej – konkretne osoby czy środowiska proponujące w imieniu instytucji, którą reprezentują, własną ofertę „ważnego kulturowo dorobku”. Gdyby szukać w tym obszarze jakichś sensów aksjologicznych, pojawiają się dwa kierunki myślenia. Pierwszy wyraźny z tradycji klasycznej pedagogiki kultury, zakładającej, że kontakt z dobrami kultury wszczepia wartości duchowe, zapewnia ich przekaz i internalizację, co jest niezbędnym warunkiem rozwoju osobowości (por. koncepcję E. Sprangera czy w Polsce B. Nawroczyńskiego). Drugi – zakłada niejako milcząco, że podmiot, decydujący o wyborze dorobku kultury wartego upowszechniania, proponuje, wzmacnia wartości, które uznaje za szczególnie ważne czy cenne, choć nie zawsze to deklaruje i uzasadnia. Oczekiwanym efektem po stronie odbiorcy danej propozycji są wzrastające kompetencje i doświadczenie, same w sobie uznawane za wartościowe, dla rozwoju osobowości wysoce pożądane a dla rozwoju kultury niezbędne.

Upowszechnianie kultury, zgodnie z tym rozumieniem, kształtuje kompetentnych odbiorców i twórców, rozwijających się duchowo, zdolnych do pomnażania dorobku tejże kultury.

Współczesna tendencja traktowania kultury w sposób antropologiczno-opisowy, niewartościujący, przez upowszechnianie każe rozumieć zapoznanie z kulturą/kulturami głównie w sferze kultury symbolicznej oraz sposobów i stylów życia, obyczajów danej społeczności czy grupy, z uwzględnieniem również jej dorobku cywilizacyjnego. Efektem ma być możliwie szeroka kompetencja w zakresie wiedzy o różnych kulturach, ich charakterze i specyfice, motywacja do ich poznawania. Ten sposób myślenia spotykany jest dzisiaj bardzo często w bardzo różnych wariantach działań kulturalnych i edukacyjnych (dobrym przykładem może tu być Festiwal Kultury Żydowskiej w Krakowie, formy zakładające spotkanie i prezentowanie różnych kultur czy coraz liczniejsze działania promujące kultury regionalne.)

Bardziej wyrazisty aksjologicznie zakres rysuje się w wyniku przyjęcia koncepcji Andrzeja Tyszki, który jedną ze swoich książek zatytułował *Kultura jest kultem wartości*². Przy takim rozumieniu kultury jej upowszechnianie

² A. TYSZKA: *Kultura jest kultem wartości*. Lublin 1993.

jest w istocie upowszechnianiem wartości, ale także ich kultu – tzn. szacunku do nich, postawy ich kultywowania.

Idąc w kierunku interpretacji coraz mocniej akcentujących wymiar aksjologiczny kultury, znajdujemy upowszechnianie kultury jako upowszechnianie możliwie wysokiej jakości życia we wszystkich bądź w wybranych jego dziedzinach. Na jakość tę składają się cele związane z określonymi wartościami wyższymi, środki do nich prowadzące a także zasady obowiązujące w stosowaniu tychże środków. W tym znaczeniu można mówić o upowszechnianiu kultury politycznej, kultury stosunków międzyludzkich, kultury pracy, kultury życia codziennego itp.

Jednoznacznie wartościujący jest ostatni zakres – upowszechnianie kultury jako podnoszenia poziomu człowieczeństwa, jakości człowieczeństwa i służącej mu jakości życia. Zakres ten nawiązuje do tradycji myślenia o kulturze jako pracy człowieka nad wyrastaniem nad własną naturę, doskonaleniu siebie przez realizowanie wartości wyższych, dążeniu indywidualnym i grupowym, społecznym do życia na miarę prawdziwie ludzką, dążeniu stanowiącym sens każdej kultury. Tradycja ta posługuje się najczęściej pojęciem kultury duchowej, odróżniając ją od materialnej. O takim jej rozumieniu mówił w swoim przemówieniu w siedzibie UNESCO, zaproszony przez ONZ, Jan Paweł II w 1980 roku³. Upowszechnianie kultury w tym rozumieniu jest czynnikiem rozwoju człowieczeństwa, rozwoju zakładającego wybieranie i realizowanie wartości związanych z poszukiwaniem i odkrywaniem sensu życia. W konsekwencji – upowszechnianie kultury jest w swej istocie, choć pośrednio, wychowaniem do wartości. Wychowanie do wartości⁴ obejmuje: wychowanie do ich odkrywania i wybierania, poznawania, przeżywania i interioryzowania, realizowania przez tworzenie, kultywowanie, ochranianie, zapewnianie warunków do ich urzeczywistniania i praktycznego respektowania.

Edukacja kulturalna – wychowaniem do wartości kultury

Znaczenie pojęcia *edukacja kulturalna* zostało już szeroko przeanalizowane w literaturze przedmiotu. Równocześnie liczne debaty toczące się na forum międzynarodowym od lat 80. XX wieku stopniowo zmieniają tradycyjne rozumienie edukacji kulturalnej, poszerzają jej zakres, przesuwają akcenty.

³ JAN PAWEŁ II: Przemówienie w siedzibie UNESCO. Paryż 2.06.1980.

⁴ K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

Wcześniej wiązano tę edukację głównie z uczestnictwem w kulturze, traktowanym jako uczestnictwo w tworzeniu i odbiorze sztuki, z przygotowaniem do korzystania z ofert instytucji kulturalnych. Od lat 80. wzrasta oczekiwanie, że edukacja kulturalna pomoże w kontaktach międzykulturowych, zwróci uwagę na wartość różnorodności kulturowej. Wiąże się z nią oczekiwanie, iż mimo presji kryteriów ekonomicznych i technologicznych, wyznaczających dziś status państw i narodów, uświadomi niezastępowalną rolę rozwoju kulturowego i bogactwa poszczególnych kultur. Od konferencji UNESCO w Genewie w 1992 roku, poświęconej ocenie przebiegu Dekady Kultury ogłoszonej od 1988 roku, w krajach związanych z ONZ przyjęto do realizacji postulowane na tej konferencji zadania⁵. Wprowadziły one nowe spojrzenie na edukację kulturalną. Obok tradycyjnego wprowadzania w kulturę symboliczną (głównie w zakresie kultury artystycznej i estetycznej), upowszechniania dorobku kultury i uczestnictwa w kulturze, pojawiają się nowe obszary: zapoznavanie ale i uczenie oceny dziedzictwa kulturowego dawnego i współczesnego, edukacja między- i wielokulturowa, edukacja do mediów połączona z kształceniem do krytycznego ich odbioru, wreszcie – do tej pory najrzadziej kojarzona z edukacją kulturalną – edukacja do wartości moralnych i obywatelskich. Warto podkreślenia są dwa elementy postulowanych zadań. Pierwszym jest pojawienie się kształcenia do samodzielnego oceniania. W kilku zadaniach mówi się o przygotowywaniu do oceny, krytycznego odbioru. Drugim – mocne podkreślenie aktywności podmiotowej edukowanych kulturalnie, np. potrzeby zaangażowania edukowanych w upowszechnianie (to zadanie doczekało się już sprawdzonej formy, jaką jest tzw. adopcja zabytków, obejmująca nie tylko poznawanie zabytków własnej okolicy, ale ich aktywne poszukiwanie, chronienie, budzenie odpowiedzialności za dorobek kulturowy we własnym otoczeniu i jego aktywne upowszechnianie).

Proponowany przeze mnie zakres edukacji kulturalnej, uwyrażniający te obszary, które wiążą się z jej wymiarem aksjologicznym, wpisuje się więc w aktualne tendencje teoretyczne, choć bardziej zdecydowanie podkreśla moment wartości i wartościowania. Zakres ten obejmuje:

- edukację kulturową,
- wychowanie do szacunku do kultury własnej i innych,
- wychowanie do wybranych programowo wartości, wynikających z przyjmowanej koncepcji człowieka, uznanych za centralne dla tożsamości danej kultury oraz przyjętych za wartości sprzyjające dialogowi z innymi kulturami.

Edukacja kulturowa jest zaznajamianiem z daną kulturą/kulturami we wszystkich tworzących ją wymiarach, uwzględnianych w ujęciach antropo-

⁵ EADEM: *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*. W: *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Katowice 2004.

logiczno-opisowych. Edukacja kulturowa w ujęciu aksjologicznym to poznanie danej kultury przez pryzmat dominujących w niej wartości, jej aksjologicznego centrum, rdzenia, który wyznacza i charakteryzuje jej tożsamość. Przykładem realizacji edukacji kulturowej może być publikacja *Kultura polska Silva Rerum*⁶, wydana w ramach Letniej Szkoły Kultury i Języka Polskiego dla Uniwersytetu Śląskiego, adresowana do jej cudzoziemskich uczestników, ale przydatna każdemu, kto chce w przystępnej i syntetycznej formie zapoznać się z charakterystycznymi cechami i zjawiskami kultury polskiej.

Wychowanie do szacunku do kultur – własnej i innych – obejmuje działania zmierzające do poszukiwania i odkrywania w każdej kulturze tych prób, wysiłków, dokonań, które świadczą o dążeniu do podnoszenia człowieka w jego człowieczeństwie, nadawania głębszego sensu życiu ludzkiemu. Oznacza to przekroczenie programu antropologiczno-opisowego i poszerzenie go o poznanie, zrozumienie i przyjmowanie postawy szacunku wobec najistotniejszych w danej kulturze wartości ludzkich. W konsekwencji oznacza to również uświadamianie zagrożeń związanych z rozwojem takich systemów wartości, wzorów i wytworów, które, choć uznawane na gruncie opisowym za kultury, dążą do degradacji, niszczenia człowieka, uzależniania wartości człowieczeństwa od przyjmowanych kryteriów (rasy, poglądów, możliwości wynikających z sytuacji zdrowotnej czy materialnej itp.).

Wychowanie do wybranych wartości musi wychodzić od wyraźnego określenia kryteriów i racji dokonanego wyboru, dotyczącego: (a) przyjętej koncepcji człowieka, (b) decyzji, co ma być aksjologicznym centrum tożsamości kulturowej własnej kultury (własnej w różnych skalach: narodowej, państwowej, regionalnej, kontynentalnej, ogólnoludzkiej) oraz (c) wyselekcjonowania takich wartości, które mogą być płaszczyzną dialogu z innymi kulturami. Wszystkie te wartości – świadomie, refleksyjnie, odpowiedzialnie wybrane – powinny złożyć się na program wychowania w kulturze i do kultury, stanowiąc jego cele ogólne i szczegółowe, aż do konkretnych zadań dostosowanych do środowiska i sytuacji. Aby tak się stało, wartości te muszą zostać możliwie jasno określone, rzetelnie przedstawione, wyjaśnione, uzasadnione i przedyskutowane w środowisku, w którym tak rozumiana edukacja kulturalna ma być prowadzona.

⁶ *Kultura polska Silva Rerum*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2002.

Współczesne tendencje w upowszechnianiu kultury – w świetle wychowania do wartości kultury

Jedną z najczęściej współcześnie przywoływanym i deklaratywnie uznawanych wartości jest podmiotowość jednostek i grup, społeczeństw i narodów. W odniesieniu do upowszechniania kultury i jej wartości przejawia się ona spadkiem zainteresowania propozycjami, w których dorobek kultury traktuje się przedmiotowo. Przedmiotowo – to znaczy jako zespół dóbr zasługujących na uznanie i upowszechnianie, których znajomość jest społeczną powinnością. „Obowiązujący kulturalnie” zakres określają powołane w tym celu instytucje, narzucające swój wybór bez szerszego uzasadnienia, wymagające dla gromadzonych dóbr i proponowanych ofert postawy prawie bezkrytycznego kultu, bezwarunkowej akceptacji i zaangażowania, zgodnego ze scenariuszem instytucji. Niestety, w praktyce jest to ciągle model dominujący, podtrzymywany w dużym stopniu przez szkoły i ich sposób organizowania kontaktów z kulturą. Brak zainteresowania odbiorców takim upowszechnianiem zaczyna jednak wymuszać zmiany w myśleniu i działaniu w tej dziedzinie. Uczestnicy kultury, zarówno twórcy jak odbiorcy, chcą mieć świadomość i swobodę własnego wyboru wartości, mniej formalnego charakteru kontaktów z kulturą, kierowania się nienarzuconymi powinnościami kulturalnymi, ale własnymi preferencjami. Potrzeby te coraz częściej są wykorzystywane przez media, które w celach marketingowych proponują ułatwiony dostęp do dóbr kultury. Poza efektem marketingowym wzbudzają równocześnie potrzebę posiadania uznanych dzieł a także, u mniej wyrobionych odbiorców, poczucie bezpieczeństwa związanego z kompetentnym wybieraniem wartości kultury. Trzeba dostrzec, że ten prowokowany snobizm, jeśli dotyczy wytworów rzeczywiście wartościowych, jest z punktu widzenia edukacyjnego zdrowy i przydatny. Dołączane do poszczególnych tytułów prasowych kolekcje wartościowych dóbr kultury, opatrzone profesjonalnym komentarzem (dzieł literatury pięknej, opracowań encyklopedycznych, nagrań muzycznych, filmów i spektakli na różnych nośnikach), książki, nagrania i bilety na imprezy kulturalne jako nagrody w konkursach prowadzonych przez masowe media, stanowią interesującą i ważną społecznie propozycję upowszechniania kultury jako instrumentu edukacji kulturalnej. Odbiorca, przeprowadzany tą drogą przez nieznaną mu świat kultury i jej dóbr, stopniowo uczy się ich wartościowania. Niestety, jest to związane z wysokimi stosunkowo kosztami (tylko pierwsze egzemplarze kolekcji są bezpłatne, udział w konkursach jest uwarunkowany opłatą połączenia itp.).

Innym interesującym dziś zjawiskiem z kręgu upowszechniania kultury są działania i wydarzenia inspirowane potrzebą kontaktu z wartościami wyż-

szymi, wbrew potocznym opiniom i pedagogicznym diagnozom, uzasadniającym rezygnację z budzenia i zaspokajania takich potrzeb. Przywołajmy dwa wymowne przykłady. Pierwszy to budzenie i zaspokajanie ciekawości poznawczej, dotyczącej nie tyle użytecznych w codziennym życiu informacji, ale wiedzy jako samoistnej wartości, stanowiącej efekt dążenia badaczy do prawdy o świecie. Tę funkcję z rosnącym powodzeniem spełniają imprezy popularyzujące osiągnięcia nauki, np. Festiwale Nauki organizowane w coraz większej liczbie ośrodków w Polsce przez wybitnych uczonych z danej dziedziny. Aktualność tego rodzaju działań potwierdzają również nowo powstające muzea i centra popularyzacji nauki, adresowane głównie do dzieci i młodzieży, przewidujące w swych programach możliwość aktywnego poszukiwania informacji, poznawania, badania, rozwiązywania problemów. Placówki te okazują się niezwykle atrakcyjne i cieszą się ogromną popularnością. Zjawisko to podważa racje instytucji szkolnych, które zgłaszają coraz większe trudności z wzbudzeniem zainteresowania uczniów wiedzą, z ich umotywowaniem do poznawania.

Drugi charakterystyczny przykład to budzenie i zaspokajanie potrzeb kontaktu z pięknem, niesionym przez wartościową literaturę piękną, oraz kontakt z pięknym językiem mówionym i pisanym. Pokolenie współczesnych dorosłych, włącznie z wieloma nauczycielami, zrezygnowało z zachęcania dzieci i młodych ludzi do czytania pięknych i mądrych książek, przyjmując potoczne przeświadczenie, że czas kultury słowa już minął i młode pokolenie może się zainteresować wyłącznie propozycjami obrazkowymi. Zgodnie z taką oceną sytuacji nie ma odwrotu od zamienienia książki na multimedia, a pięknego językowo tekstu na kody ograniczone do SMS-ów i wypowiedzi internetowych. Rosnąca popularność Targów Książki wraz z imprezami towarzyszącymi – głównie spotkaniami z autorami – jest zdecydowanym zaprzeczeniem trafności tej powierzchownej diagnozy. Odpowiednio udostępniana i uprzyjętniana książka, stanowiąca równocześnie piękny wydawniczo przedmiot, zachęcający swą zewnętrzną formą, okazuje się atrakcyjną, uznaną wartością. Podobnie jest z pięknem języka i upowszechnianiem jego kultury. Potwierdzają to konkursy recytatorskie organizowane przez entuzjastów tej formy i przyciągające stale młodych wykonawców, podobnie jak imprezy typu organizowanego w Krakowie święta pięknego języka, święta z udziałem wybitnych twórców i wykonawców, zatytułowanego jednoznacznie: „Uroda Słowa”.

Oba te przykłady pokazują, że upowszechnianie kultury jako wychowanie do ważnych kulturowo wartości jest współcześnie podejmowane i bardzo dobrze odbierane, choć sytuuje się poza ogólnie przyjętym obszarem upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej. Opiera się przede wszystkim na konkretnych ludziach bądź środowiskach, na ich wizji, determinacji i zaangażowaniu w realizację tych wizji.

Upowszechnianie kultury jako instrument edukacji kulturalnej, zorientowanej personalistycznie

Jakie wartości powinny być dziś uwzględniane w programie upowszechniania kultury, traktowanej jako instrument edukacji kulturalnej? Odpowiedź, w świetle przyjętego aksjologicznego zakresu edukacji kulturalnej, nie może być aksjologicznie neutralna. Objęte tym zakresem wychowanie do wartości opiera się na dokonanych i deklarowanych wyborach.

Ad (a). Tu podstawą antropologiczną będzie personalistyczna koncepcja człowieka jako osoby, a tym samym wychowanie do takich wartości, jak bezwarunkowa godność ludzka i związane z nią wolność, rozumność i odpowiedzialność; prawda, dobro i piękno, a w przypadku ludzi wierzących – świętość jako cele człowieka; miłość, sprawiedliwość, solidarność i dialog – jako wartości wyznaczające stosunek do innych, bycie i życie we wspólnotach; pokój i sprawiedliwość – wartości zabezpieczające warunki rozwoju osobowego. Człowiek jako osoba żyje w różnych wspólnotach, naturalnych (rodzina, naród) i wybieranych, w których powinien dążyć do dobra wspólnego, kierując się troską o rozwój osobowy każdego ich członka.

Ad (b). Odpowiedź dotycząca centrum tożsamości kulturowej opiera się na założeniu, że aksjologiczny rdzeń kultury polskiej stanowią wartości kultury europejskiej (wyrastające z tradycji grecko-rzymskiej, judeochrześcijańskiej i oświeceniowo-romantycznej, w przypadku tej ostatniej – w Polsce odbiegającej w pewnym stopniu od ideologii oświeceniowej Europy Zachodniej), wartości narodowe i wartości regionalne. Na temat polskich wartości narodowych wypowiadało się i wypowiada wielu badaczy (żeby przywołać tylko prace J. Kłoczowskiego, A. Tyszki, A. Sicińskiego, L. Dyczewskiego). Obraz wartości „rdzennych” dla kultury polskiej zmienia się w czasie. W tym miejscu zauważmy tylko, że stosunkowo często powtarzającymi się są wolność i niepodległość, zakorzenienie w chrześcijaństwie, indywidualizm ale i ofiarność, odwaga i idealizm, rodzina.

Wartości regionalne wiążą się głównie z folklorem, ale także obyczajowością. Najsilniejsze pod względem tożsamości regionalnej regiony, najczęściej popularyzowane przez kulturę wysoką, są kojarzone z wartościami narodowymi (wartości kultury Podhala czy rzadziej Śląska). Aktualne programy włączania dziedzictwa kulturowego regionów w procesy edukacyjne budzą i wzmacniają tożsamość innych regionów, inspirują do szukania wartości kluczowych w tradycji danego regionu.

Wszystkie wymienione wartości powinny spleść się w jedną, integralnie związaną całość ideową.

Ad (c). Wartościami mogącymi stanowić punkt wyjścia do dialogu z innymi kulturami, płaszczyznę poszukiwania, porozumienia, są w tej koncepcji wartości z kręgu wymienionych w punkcie (a) wartości osobowych. Ich wybór powinien być wyborem wynikającym ze znajomości i zrozumienia istoty tożsamości spotykających się kultur. Ponieważ jednak są to kultury ludzkie, wśród wartości ludzkich należy szukać przestrzeni zbliżenia i prób dialogu.

Upowszechnianie wskazanych tu, jako wybrane, wartości musi zdecydowanie wyjść poza dawne wzory udostępniania obiektów, oferowania możliwości kontaktu z dorobkiem kulturowym. W tym miejscu należy podjąć próbę odpowiedzi na ostatnie ze sformułowanych na wstępie pytań: czy – upowszechniając kulturę w ramach edukacji kulturalnej – należy oceniać i edukować do oceniania? Odpowiedź wynika z przyjętej koncepcji edukacji kulturalnej. Kształcenie do wartościowania i oceniania jest potrzebne, choć bardzo trudne, narażone na niebezpieczeństwa dydaktyzmu i ideologizacji, a także presji mód środowiskowych i poprawności politycznej. Dlatego niezbędne jest jasne deklarowanie wartości, przez pryzmat których dokonuje się oceny. Działanie w tej sferze wymaga bardzo kompetentnych, uczciwych, niezależnych myślowo i odważnych specjalistów.

Nasuwać się dwa praktyczne obszary realizacji wybranego tu programu. Większą wagę należałoby przywiązywać do upowszechniania dzieł wyrażnych w swych kulturowych wartościach, do odpowiedniego ich prezentowania, szukania form, w których aksjologiczny kontekst byłby dopowiedziany bardziej czytelnym komentarzem. Takie założenie wymagałoby wyrazistej krytyki, która prezentowałaby jasne sądy i czytelne ich uzasadnienia, krytyków nieunikających formułowania ocen, rzetelnie spierających się o wartości, deklarujących własne kryteria i racje. Potrzebne byłyby również formy wytworzące wokół kontaktu z ważnymi wartościami kultury specyficzne święto, sygnalizujące, że chodzi o coś ważnego, czym warto się zainteresować, poświęcić czas, a nawet się wysilić, choć nie niesie to żadnych użytecznych profitów. Potrzebę i trafność takiego myślenia udowadniają wspomniane już festiwale ale i niezwykła popularność np. akcji Nocy Muzeów – przyciągającej odbiorców w różnym wieku możliwością odwiedzenia muzeów w szczególnej, niecodziennej scenerii, uczestnictwa w wydarzeniu tak atrakcyjnym i ważnym kulturalnie, że warto poświęcić noc.

W procesie upowszechniania kultury ciągle zbyt słaba wydaje się obecność konkretnych osobowości, postaci. Z jednej strony – postaci uosabiających swoją biografią, działalnością, dorobkiem, poszukiwaniami dążenie do ważnych kulturowo wartości. Z drugiej – osób proponujących, autorsko firmujących swoje kryteria, swój dobór, swoje formy ukazywania wartości kulturowych. Mowa tu o postaciach znaczących dla szeroko rozumianej kultury, o rzeczywistych, uznanych autorytetach (nie autorytetach wyłącznie medialnych, przez media i na ich potrzeby wykreowanych).

Podjęmowanie w mediach publicznych i w mediach lokalnych problematyki upowszechniania kultury nie poprzez formalną obecność działów tematycznie związanych z kulturą, ale poprzez rzetelny przekaz wiedzy o kulturze, jej tradycji, dorobku, współczesnych próbach podejmowanych w imię i ze względu na wartości, jest postulatem stale aktualnym. Publiczna dyskusja i zdecydowany sprzeciw wobec monopolu argumentacji wyłącznie ekonomicznej, komercyjnej, przekonywanie środowisk decydenckich, ale i uświadamianie społeczeństwa, że chodzi o wartości; wyjaśnianie, o jakie wartości chodzi i dlaczego wychowanie do nich jest tak ważne – musi być stałym wyzwaniem środowisk podejmujących upowszechnianie kultury i edukację kulturalną.

Rola edukacji kulturalnej w budowaniu tożsamości kulturowej

Zaproponowane brzmienie tytułu zawiera dwie wyraźne tezy: że budowanie tożsamości kulturowej jest ważne i możliwe oraz że edukacja odgrywa w tym procesie znaczącą rolę.

Szersze uzasadnienie każdej z tych tez wymagałoby odrębnego opracowania. Postaram się więc jedynie zarysować kierunki przyjmowanych uzasadnień.

Tożsamość kulturowa człowieka coraz częściej pojawia się jako przedmiot dyskusji o współczesnym świecie, kulturze, społeczeństwach i jednostkach. Mimo programowego odrzucenia przez czołowych przedstawicieli postmodernizmu m.in. podmiotowości człowieka i jego tożsamości, wielu współczesnych filozofów, przedstawicieli nauk o człowieku, społeczeństwie i kulturze, podważa zasadność takiego sposobu myślenia. Zwracają oni uwagę na jego konsekwencje, sprowadzające się do głoszenia kresu człowieka. Interesującym przykładem polemiki z postmodernistycznym odrzuceniem tożsamości (w tym przypadku z poglądami Derridy) jest tekst Barbary Skargi, zamieszczony w pierwszym numerze „Znaku” z roku 1996, poświęconym ocenie stanu cywilizacji zachodniej. Podzielam niepokój autorki, gdy pisze: „W redukcji wszelkiej rzeczywistości do języka znika człowiek z tym wszystkim, co dla jego bycia jest istotne, z jego jednostkowością i niepowtarzalnością. Jeżeli ma to być diagnoza naszych czasów, to istotnie kryzys sięga szczytu [...]. Nie chodzi tu już tylko o otaczający nas świat i nasze w nim tak naturalne błędy i winy. Jest w owych tezach coś więcej, niechęć do bycia sobą, do bycia człowiekiem, której towarzyszy co prawda utopijna wizja jego przemienienia, lecz wizja ta wydaje się nie liczyć z tą prostą prawdą, że takie przemienienie człowiekowi nie może być dane, nie jest bowiem boskiej natury”¹. Humaniscie, a więc i pedagodzy, trudno byłoby zaakceptować stanowisko głoszące kres

¹ B. SKARGA: *Tożsamość i humanizm*, „Znak” nr 1 (488), 1996, *Kryzys cywilizacji zachodniej?*, s. 33–34.

człowieka, wyznaczony kresem jego godności, podmiotowości, odpowiedzialności – tym samym i tożsamości.

Tożsamość, będąca odpowiedzią na pytania: „kim jestem?”, „skąd pochodzę?”, może przyjmować różne wymiary. Niezależnie od tego, które z nich bierzemy pod uwagę, badania nad człowiekiem i wspólnotami ludzkimi wykazują, iż odpowiedzi na te pytania są dla ludzi sprawą ważną, decydującą o ich rozwoju, życiowych decyzjach, niezbędnym człowiekowi poczuciu sensu. Przywołajmy kolejnego filozofa, Charlesa Taylora, który wyróżnia trzy poziomy tożsamości: 1) tożsamość jako horyzont moralny, 2) tożsamość jako „coś osobistego, potencjalnie ekscentrycznego lub oryginalnego, a w związku z tym do pewnego stopnia wymyślnego lub wybranego”, 3) tożsamość grupowa – wyjaśniona następująco: „Udział w grupie dostarcza jednostce ważnych »dokumentów tożsamości«, a jednocześnie, jeśli wystarczająco wiele osób identyfikuje się wystarczająco mocno z jakąś grupą, rodzi się tożsamość grupowa, która dostarcza historycznego uzasadnienia wspólnym przedsięwzięciom”².

Przydatny w tych rozważaniach będzie dłuższy fragment cytowanego tekstu: „Jeżeli tożsamość stanowi horyzont moralny, który pozwala im ułożyć się w przestrzeni znaczeń, to ludzie będą naturalnie dążyć do samookreślenia po części za pomocą uniwersalnych kategorii moralnych [...]. Ale równie moralne jest to, że utożsamiają się często ze swoją wspólnotą historyczną. Taka grupa dostarcza bowiem horyzontu, gdyż w ramach jej kultury i przyjętego sposobu życia pewne sprawy są ważniejsze od innych. Większość współczesnych posiada złożoną tożsamość: częściowo uformowaną przez lojalności uniwersalne i częściowo przez więzy historyczne. Istotna rola tych ostatnich w procesie kształtowania tożsamości jest tym bardziej naturalna, że proces ten przebiega w odniesieniu do »znaczących innych«, którzy często są członkami naszej wspólnoty historycznej”³.

Tożsamość wszystkich wyróżnionych przez Taylora poziomów tworzy przestrzeń, w której człowiek może się w pełni rozwijać, tym samym tworzyć własną kulturę i wrastać w nią zarówno w sensie jednostkowo-psychologicznym, jak wspólnotowo-społecznym. Nie łamie to w żadnym razie jego autentyczności, która błędnie – zdaniem Taylora – jest interpretowana jako przeciwieństwo i alternatywa przyjmowania „horyzontu znaczenia”. W *Etyce autentyczności* tegoż autora odnajdujemy mocne stwierdzenie: „Mogę określić swoją tożsamość jedynie na tle rzeczy, które są istotne. Jeśli jednak wezmę w nawias historię, naturę, społeczeństwo, wymogi solidarności, wszystko poza tym, co odnajduję w sobie, tym samym wykluczę wszystkich kandydatów do sensowności. Tylko pod warunkiem, że żyję w świecie, w którym historia,

² Ch. TAYLOR: *Źródła współczesnej tożsamości*. Przeł. A. PAWELEC. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Oprac. K. MICHAŁSKI. Kraków 1995, s. 9–15.

³ Ibidem, s. 15.

albo wymogi natury, albo potrzeby moich bliźnich, albo obowiązki obywatelskie, albo głos Boży, albo jakiś inny fakt tego rodzaju ma zasadnicze znaczenie, będę w stanie samookreślić się w sposób nietrywialny”⁴.

Postulowana tożsamość kulturowa będzie tu więc interpretowana – w nawiązaniu do typologii Taylora – jako horyzont moralno-duchowy, uwzględniający indywidualną tożsamość ekspresywną i tożsamość grupową (w skali różnych grup), ale świadomie i dobrowolnie uznawany za nadrzędny wobec nich.

Charakteryzujące współczesną kulturę pytanie o pożądane relacje między tożsamością kontynentalną, regionalną i narodową, a także potencjalne zagrożenia przypisywane każdej z nich, gdyby zdominowała pozostałe, wymagają szerokiej społecznej debaty. W pierwszym rzędzie konieczna i pilna wydaje się rzetelna debata elit intelektualnych, kulturalnych i oświatowych, które, z racji swych kompetencji, są niejako zobowiązane do formułowania opinii ważnych dla kultury i życia społecznego (jak strażnik w wieży z kości słoniowej – u Panofskiego – jako że widzący lepiej i dalej, ostrzegający innych przed nadchodzącym niebezpieczeństwem).

W skali świata obserwuje się dziś zjawisko rosnącego napięcia między kulturami aspirującymi do dominowania a kulturami lokalnymi – narodowymi i regionalnymi. Zjawisko to pogłębia złożona sytuacja zawłaszczania coraz większych obszarów uczestnictwa kulturalnego przez kulturę masową, nasycaną elementami subkultur społecznie patologicznych. Jeśli do tego dodamy presję pragmatycznego myślenia polityczno-ekonomicznego, jedynie symbolicznie biorącego pod uwagę uwarunkowania kulturowe, ochrona tożsamości kulturowej i programów jej formowania staje się jednym z najważniejszych zadań społecznej edukacji. Jest to szczególnie widoczne w krajach europejskich – zarówno już formalnie należących do Wspólnoty Europejskiej, jak i aspirujących do takiego statusu.

Dyskusja o tożsamości kultury europejskiej, o istnieniu bądź nieistnieniu jej wyrazistego kanonu, o roli tej świadomości we wszystkich kulturach narodów tworzących Europę (lub z tą kulturą się identyfikujących) znajduje, niestety, bardzo słabe odzwierciedlenie w programach oświatowych i szerokiej edukacji społecznej państw europejskich. W sporach politycznych, nacechowanych emocjami o charakterze właśnie kulturowo-tożsamościowym już mało kto przypomina, iż idea wspólnej Europy miała rodowód przede wszystkim kulturowy i na dialogu kulturowym opierała wizję kontynentu zjednoczonego pokojowo wokół wspólnie uznanych wartości.

Przykładem poważnej refleksji na ten temat jest esej francuskiego intelektualisty Jean-Marie Domenacha, zatytułowany znacząco: *Europa: Wyzwanie dla kultury*. Autor na przykładzie Francji stara się określić tożsamość kulturową narodu europejskiego o silnych tradycjach, aspiracjach i sentymentach lokal-

⁴ IDEM: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Kraków 1996, s. 38.

nych, wielkim dziedzictwie kulturowym, równocześnie państwa, w którym pogłębia się rozdział między kulturą elitarną – wysoką a kulturą masową. Brak lokalnych propozycji w ramach tej ostatniej spycha publiczność w krąg masowej kultury amerykańskiej i japońskiej⁵. Zjawiska te, wobec perspektywy Wspólnej Europy, przy braku jasnych programów rozwoju kultury w skali regionu i koncentrowaniu wysiłków integracyjnych głównie na polityce ekonomicznej, grożą nie tylko rozpadem tej trudnej historycznie i kulturowo wspólnoty, ale zmarnowaniem dziedzictwa kulturowego tworzących ją krajów i narodów. Przede wszystkim groźne jest odchodzenie tą drogą od największej wartości kultury europejskiej – osobowego traktowania człowieka i tworzonych przez niego wspólnot; wartości, która zaowocowała m.in. Deklaracją Praw Człowieka i nieporównywalną do innych kultur otwartością na inność i obcość, determinacją w burzeniu własnych struktur niespełniających oczekiwań, w stawianiu wciąż nowych pytań w imię przekraczania siebie. Wśród głównych postulatów, od których realizacji Domenach uzależnia stworzenie kulturowej wspólnoty europejskiej, mogącej stanowić splot różnych kultur w całym ich bogactwie i dorobku – są działania oświatowe. Oprócz bezpośrednich kontaktów oraz wymian jednostek i grup (uczniów i nauczycieli), pozwalających poznać „z bliska” i „od środka” poszczególne kultury, oprócz dążenia do wielojęzyczności Europy, umożliwiającej dialog poprzez języki własne lub możliwie im bliskie (a nie tylko przy użyciu języka angielskiego, ograniczającego sens ekspresji), znajdujemy tam apel o odpowiednią edukację. Potrzebna jest, zdaniem tego autora, edukacja pozwalająca poznać głębiej kulturę sąsiadujących z sobą państw i narodów własnego kręgu kulturowego, a także przynajmniej podstawowe elementy innych kultur. Moim zdaniem, zgodnie z duchem programu Domenacha, należałoby do tego dodać postulat głębokiego poznania własnej kultury, jej korzeni i powiązań.

Podzielając główny kierunek postulatów Domenacha, podkreśliłabym mocniej poznawanie głównie tych elementów szeroko rozumianej kultury, które tworzą dorobek jej członków w sferze rozwoju osobowego, poszukiwania i tworzenia form sprzyjających przejawianiu się życia osobowego człowieka – jego wolności, rozumności, odpowiedzialności, miłości jako bycia dla innych, przekraczania siebie dla wartości uznanych za wyższe od siebie.

Praktyka życia społecznego pokazuje, że wszelkie, pozornie oczywiste postawy kulturowe, jeśli mają rzeczywiście odwoływać się do „horyzontu sensu”, wymagają kompetencji oraz że kompetencje te przeciętnie są dziś bardzo niskie. Brak również szerszej motywacji do ich pogłębiania. Żeby dotknąć problemów polskich: w polskiej kulturze społecznej niepokój może wywoływać powszechne dziś w młodym pokoleniu utożsamianie patriotyzmu z nacjonalizmem, przeciwstawianie polskości i europejskości, przy jednoczesnym bra-

⁵ J.-M. DOMENACH: *Europa: Wyzwanie dla kultury*. Przeł. H. SIKORSKA. Warszawa 1992.

ku znajomości historii i kultury zarówno Polski jak Europy, wreszcie – przy braku potrzeby takiej wiedzy. Niepokój ten, na tle ciekawych rozważań o tożsamości kulturowej Polaków, wyraża m.in. Maria Janion w esejach tomu pod znamienym tytułem *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*.

Wykazywana w różnych diagnozach podatność współczesnego człowieka na manipulacje, mody kulturalne i intelektualne, a w ich ramach filozofie i ruchy religijne, paradoksalnie oddala go coraz bardziej od upragnionej autentyczności i samorealizacji. Zacierając – jak powiedziałaby Taylor – horyzont moralny i uniemożliwiając dialog z innymi, niweczy warunki autentyczności.

Dla pedagoga ważne jest pytanie, jakie warunki powinny zostać spełnione, aby można było odpowiedzialnie stwierdzić, że zostały stworzone szanse formowania się i dojrzewania tożsamości kulturowej. Spróbujmy wskazać najważniejsze z nich:

1. Uświadomienie roli, jaką w rozwoju człowieka odgrywają podstawowe pytania o tożsamość i wskazanie możliwych kierunków szukania odpowiedzi na te pytania.
2. Poznawanie, na przykładzie różnych kultur, konsekwencji, jakie w myśleniu i działaniu wywołuje przyjęcie określonej hierarchii wartości, budującej horyzont poznawczy i moralny człowieka.
3. Budzenie szacunku do człowieka i do form, które wybiera, budując własne człowieczeństwo i osobowy kształt swojego świata, a tą drogą – kulturę.
4. Dostarczenie człowiekowi wiedzy, umiejętności (m.in. w zakresie własnego języka) i doświadczeń potrzebnych do poznania własnej kultury i siebie poprzez tę kulturę, motywowanie do poważnej, stałej refleksji nad własną tożsamością osobową, a więc i kulturową, nad własnym horyzontem moralnym i poznawczym.
5. Dostarczanie wiedzy, doświadczeń i języków umożliwiających poznanie drugiego, a także wspólnot poprzez ich kulturę, motywowanie do wysiłku podejmowania dialogu w każdej sytuacji kontaktu z inną kulturą, szczególnie w sytuacjach wymagających określonych decyzji i działań o ponadjednostkowej skali.

Przedstawione warunki – przybierające funkcję zadań pedagogicznych – w pierwszym rzędzie dotyczą samych pedagogów i wszystkich osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Ich świadomość, tożsamość, dojrzałość osobowa, a tym samym stosunek do innych i do ich kultury wyznaczą w ogromnym stopniu efektywność edukacji społecznej w tym zakresie. Właśnie ta grupa powinna szczególnie jasno zdawać sobie sprawę z tego, iż może pełnić wobec swych wychowanków rolę „znaczących innych”, silnie wpływających na kształtowanie tożsamości.

Tam, gdzie jest mowa o harmonijnym, całościowym rozwoju człowieka jako osoby, trudno przypisywać poszczególne sfery działań wychowawczych

wyłącznie wyodrębnionym dziedzinom edukacji. Tradycyjnie wyodrębniane ze względu na charakter celów szczegółowych lub dominujących metod i środków, służą raczej roboczym analizom i organizacji odpowiadających im instytucji. Podobnie jest z edukacją kulturalną. Jej program, zarysowany ogólnie w roku 1988 jako program Dekady Rozwoju Kultury UNESCO, został już w polskiej literaturze pedagogicznej szeroko omówiony, głównie przez B. Suchodolskiego i I. Wojnar. Niestety, trudno mówić o jego społecznej znajomości, a tym bardziej realizacji. Charakterystyczne są dyskusje, np. na temat funkcji i obowiązków publicznych mediów, teoretycznie zobowiązanych m.in. do edukacji kulturalnej społeczeństwa, w praktyce – broniących jednak funkcji zapewniania odbiorcom przede wszystkim atrakcyjnej formy spędzania czasu wolnego. Wiele już napisano na temat rzeczywistych racji bronionej w nich funkcji i trudno jest dziś nie zdawać sobie sprawy z ich motywacji komercyjnej.

W przypomnianym programie Dekady Kultury zaakcentowany został kulturowy rozwój człowieka. B. Suchodolski pisał o jednym z czterech celów tego programu: „Drugi krąg edukacji kulturalnej związany jest z wzmacnianiem poczucia tożsamości narodowej, co wydaje się szczególnie istotne na tle kosmopolitycznych i unifikujących tendencji współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, która umacnia konsumpcyjny i skonformizowany styl życia. Edukacja kulturalna winna więc bronić lokalnych tradycji rozwoju narodowego poszczególnych państw, ich języka, sztuki, obyczaju”⁶. Określony w ten sposób cel, poszerzony o trzy pozostałe, tj. założenie wzmocnienia kulturowego wymiaru rozwoju, rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze i rozwijanie międzynarodowej współpracy w sferze kultury, zapewnia warunki budowania i pogłębiania tożsamości kulturowej. Pozostaje pytanie: dlaczego edukacja kulturalna wciąż ogranicza się, zarówno w świadomości społecznej, jak i w praktyce, najczęściej jedynie do plastyki i muzyki – jako szkolnych przedmiotów nauczania, obciążonych tak licznymi funkcjami, że w efekcie trudnymi do sprecyzowania. Sztuka, będąca tradycyjnym odniesieniem szkolnej edukacji kulturalnej, dziś sama dramatycznie poszukuje swojej tożsamości, próbując ją wyprowadzać jedynie z ekspresywnej odmienności twórców. Nie bardzo więc może stanowić oparcie w procesie formowania się rozchwiejanej tożsamości młodego pokolenia.

Szersza wiedza o kulturze oraz doświadczenia związane z poznawaniem kultury własnej i innych występują w programach nauczania różnych przedmiotów raczej śladowo, a ich realizacja zależy od dobrej woli, zainteresowań i kompetencji poszczególnych nauczycieli.

Być może ta niepokojąca sytuacja jest sygnałem poważniejszych trudności społeczeństwa, środowisk wychowawczych i władz oświatowych z określe-

⁶ B. SUCHODOLSKI: *Pedagogika kultury*, hasło. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993, s. 551.

niem własnej tożsamości grupowej, a także – tożsamości ludzkiej, a w konsekwencji – istoty własnego społeczeństwa.

Proponowane nowe zakresy tematyczne edukacji, „bloki przedmiotowe” i inne formy zmierzające do integracji wiedzy wokół wyraźnych problemów interdyscyplinarnych, są dopiero szansą na zmianę sposobu myślenia o zadaniach szkoły. Trudno zakładać skuteczność konkretnych rozstrzygnięć (których zresztą na razie brak) przy obecnym, nierzadko zatrważająco niskim poziomie tożsamości osobowej, kulturowej i zawodowej nauczycieli. Szczególnie, że obowiązkowe plany i programy szkolnego nauczania są zaledwie elementem – choć niewątpliwie ważnym – pracy nad edukacją kulturalną, która wymaga różnorodnych sytuacji i doświadczeń.

Konkludując – budowanie tożsamości kulturowej jest jednym z pilniejszych zadań współczesnych społeczeństw. Instrumentem jego realizacji może i powinna być edukacja kulturalna. Warunkiem musi być jednak przekroczenie jej potocznej, powierzchownej interpretacji, głównie w kierunku szeroko rozumianych kompetencji historycznych i etnologicznych, umożliwiających poznanie prawdy o poszczególnych kulturach, a także kompetencji filozoficznych (antropologicznych, etycznych, estetycznych), pozwalających spojrzeć na kulturę i kultury jako na kształt świata, powstały w służbie rozwoju człowieka. Jak napisał Domenach: „Przewyciężyć uczucie inności – na pewno nie. Ale dotrzeć w rejon ludzkości wyższy ponad różnice – niewątpliwie tak”⁷.

Niech zamknięciem tych rozważań, prowadzonych z perspektywy pedagoga polskiego, będzie końcowy fragment wykładu Marii Janion, wygłoszonego z okazji nadania jej honorowego doktoratu Uniwersytetu Gdańskiego w roku 1994: „Ale jednak powtórzmy, mimo niesprzyjających okoliczności: trzeba wziąć odpowiedzialność za całość i za ciągłość. Tworzenie osobowości kulturalnej, tworzenie świadomości formy, tworzenie stylów porozumienia narodowego i społecznego jest koniecznym warunkiem życia Polski jako Polski właśnie”⁸.

⁷ J. -M. DOMENACH: *Europa: Wyzwanie...*, s. 113.

⁸ M. JANION: *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*. Warszawa 1996, s. 52.

Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów

Tytuł tych rozważań i jego problemowy charakter wymaga bliższego zinterpretowania pojęć edukacji kulturalnej oraz wielości podmiotów związanych z jej realizacją. W praktyce działań edukacyjnych określanych edukacją kulturalną wydają się funkcjonować głównie trzy jej znaczenia. Pierwsze obejmuje edukację dotyczącą bliżej niedefiniowanej kultury. Cel wynika z założenia, iż kultura jest zjawiskiem bezdyskusyjnie pozytywnym, wartościowym, wymagającym przygotowania, a więc zabiegów edukacyjnych. To potoczne podejście wydaje się dziś najczęstsze. Uprawomocnia wspomnianą dziedzinę życia społecznego, bez dociekania jej bliższej treści, tym samym dopuszczając wszelkie działania włączane deklaracją realizatorów bądź opinią różnych instytucji w krąg edukacji kulturalnej, bez dopowiadania metod i oceniania rezultatów. Drugi, równie częsty dziś sposób rozumienia tejże edukacji, łączy ją z edukowaniem dzieci i młodzieży do kontaktu (głównie odbiorczego) z tradycyjnie wyodrębnianymi dyscyplinami sztuki, w konsekwencji – również do możliwie częstego korzystania z możliwości oferowanych w tym zakresie przez różne instytucje kulturalne. Cel tak rozumianej edukacji kulturalnej przesuwają się i ogranicza do przygotowania możliwie kompetentnych odbiorców sztuki profesjonalnej, a także uczestników różnorodnych grup powoływanych jako środowiska twórczości amatorskiej o różnym charakterze, zasięgu i aspiracjach. Trzecie znaczenie ma charakter opisowy i jest wyrazem troski polityków i pedagogów o kulturę jako sferę świata człowieka, broniącą go przed całkowitą dominacją rozwiązań technokratycznych, wąsko użytecznych. Sformalizowany program edukacji kulturalnej, ogłoszony przez UNESCO w 1988 roku, przyjął kształt programu Dekady Kultury, który miał zwrócić uwagę społeczeństw i państw na podstawowe kierunki „troski o kulturę”, uznane za zasadnicze a równocześnie najpilniejsze dla rozwoju cywilizacji ludzkiej w końcu XX wieku. Postulowane zadania działań edukacyjnych w zakresie edukacji kulturalnej objęły:

- uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw,
- umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych,
- rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze,
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Wielostronność tychże zadań nie wyjaśnia wystarczająco celów, które znalazły się u podstaw tak sformułowanego programu. Każde ze wskazanych zadań może bowiem służyć wielu różnym funkcjom i realizować różne cele. Brak świadomości tych różnic – tak w środowiskach praktyków prowadzących tę edukację, jak i wśród edukowanych – naraża całą tę sferę na wszelkie formy manipulacji. Manipulacji prowadzonej w celach odległych od intencji edukacyjnych uczestników tych procesów. Można więc i trzeba postawić pytanie związane z podmiotami edukacji kulturalnej. Ich „wielość” może oznaczać ich ilość, ale także różnorodność programową, aksjologiczną (programy i propozycje konkurencyjne wobec siebie, bo inaczej budujące hierarchię swych celów i wartości), różnorodność kulturową, wynikającą z równoległego działania podmiotów reprezentujących zdecydowanie różne kultury i manifestujących te różnice, wreszcie wielość może sygnalizować, iż za jednym działaniem może stać wiele podmiotów – jedne mają charakter deklaracyjny i realizują jawne programy, inne to samo działanie wykorzystują do celów instrumentalnych, których uczestnicy nie muszą być świadomi (cele propagandowe, marketingowe, społeczne). W tym przypadku bezpośredni podmiot działania może być przedmiotem działań właściwych, zasadniczych podmiotów, manipulujących procesami nazywanymi edukacją kulturalną. Na niebezpieczeństwo takiej pozorowanej i ograniczonej podmiotowości narażone są środowiska i formy silnie uzależnione od zewnętrznego finansowania. W ich przypadku osoba prowadząca staje często wobec dylematu: czy sięgnąć po środki, które są bardziej spektakularnie atrakcyjne, przyniosą aprobatę i materialne wsparcie, czy też być wiernym swym koncepcjom, uwzględniającym interes uczestników i specyfikę danej dziedziny kultury. Czy programy mają być bardziej czy mniej „komercyjne”, jaki koszt „komercjalizacji” działań edukacyjnych w sferze osobowości i kultury można jeszcze zaakceptować, gdzie kończy się edukacja kulturalna a zaczyna „handel” umiejętnościami i talentami uczestników oraz realizatorów tych procesów.

Edukacja kulturalna w dzisiejszym świecie, również w Polsce, jest działaniem nie tylko biorącym pod uwagę, ale przewidującym udział wielu podmiotów. Podejmują one i realizują cele w różnym stopniu zbliżone do wspomnianego programu UNESCO z 1988 roku. Dotyczy to przede wszystkim instytucji, ale także rodziny, środowiska lokalnego, różnego typu grup i społeczności, w życiu których uczestniczy współczesny człowiek. W tym kontekście pojawiają się jednak pytania: czym powinna się różnić edukacja kulturalna od akulturacji – bo jeśli programową realizacją określonych celów, to należałoby wyraźnie sprecyzować jakich? Czy cele te powinny zakładać specyfikę

kulturową poszczególnych społeczności? Czy istnieje możliwość pogodzenia tożsamości kulturowej środowiskowej, lokalnej, regionalnej (w węższym i szerszym znaczeniu), narodowej? Co oznacza wielokulturowość społeczna na poziomie tożsamości i kształtowania się osobowości jednostki? Czego dotyczy odpowiedzialność za edukację kulturalną w dzisiejszej Polsce i kto ją ponosi? Odpowiedzi na te pytania zależą od przyjętej perspektywy teoretycznej – sposobu rozumienia kultury, podstaw antropologicznych podejmowanych rozważań, charakteru i zasięgu przywoływanych argumentów.

Chcę zarysować kierunek szukania odpowiedzi przynajmniej na niektóre z tych pytań, odwołując się do szeroko rozumianej antropologii personalistycznej i aksjologicznie zorientowanego rozumienia kultury. Nawiązuje ono do społeczno-regulacyjnej teorii kultury w tej jej części, w której przyjmuje się, iż głównymi dziedzinami kultury są formy świadomości społecznej i odpowiadające im typy praktyki społecznej. Każdą z dziedzin konstytuują „przekonania: (1) normatywne: wyznaczające pewne stany rzeczy jako wartości – cele do realizacji oraz (2) dyrektywne: ustanawiające środki i czynności prowadzące do osiągnięcia tych wartości – celów”¹. Przekonania, tworzące podstawy praktycznych przejawów kultury rozumianej personalistycznie, będą obejmowały poglądy związane z wartościami osobowymi i środkami ich realizacji. Takie rozumienie zmienia ale i dopowiada sens podstawowych zadań edukacji kulturalnej, wskazanych przez UNESCO, ponieważ te ostatnie zakładają szeroką, opisową interpretację kultury. Obejmując wszelkie ludzkie zachowania, ich wytwory, wzorce i normy, logicznie wymagają potraktowania jako przejawów tejże edukacji wszelkich działań nie tylko edukacyjnych, ale składających się na naturalne procesy akulturacyjne.

Podstawowe zadania przyjęte w programie wspomnianej Dekady Kultury mogą stanowić kryteria oceny reform społecznych, polityki kulturalnej i oświatowej na różnych szczeblach zarządzania, a także działań różnych podmiotów ze względu na miejsce, jakie wyznaczają one edukacji kulturalnej.

Ogólna ocena polskich przemian w tym zakresie nie przedstawia się zbyt optymistycznie, co tym bardziej uzasadnia potrzebę namysłu nad kierunkiem pożądanych zmian. Ich projektowanie powinna wyprzedzać refleksja nad celami i sensem, który je uzasadnia.

Spośród podanych celów edukacji kulturalnej wyraźniejsze działania i ich efekty można obserwować przede wszystkim w zakresie **rozwijania międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury**, które jest od lat znaczącym elementem polskiej polityki kulturalnej, było szansą na kontakty międzynarodowe w okresie politycznych ograniczeń tego typu aktywności, a po 1989 roku stało się przedmiotem ambicji wielu środowisk, np. samorządów lokalnych.

¹ J. GRAD: *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w Polskiej socjologii kultury*. Poznań 1997, s. 18.

Tu można więc mówić o pozytywnych doświadczeniach i wartościowych dokonaniach, które warto konsekwentnie podtrzymywać. Są to działania głównie instytucjonalne. Przyjmowana w ich programach interpretacja kultury nie jest jednoznacznie określona. Można sądzić, obserwując praktykę w tym zakresie, iż najczęściej oznacza kulturę artystyczną – profesjonalną, amatorską i ludową, rozumianą jako określona aktywność i jej wytwory. Zakres ten stopniowo poszerza się o inne rodzaje praktyki społecznej. Równocześnie deklaracje celów związanych z tym kierunkiem działalności często, ze względu na sytuację polityczną, pełniły różne funkcje. Oficjalnie zgłaszane, pozwalały realizować cele rzeczywiste (np. wyjazdy zagraniczne zespołów artystycznych, umożliwiające trudne przez wiele lat, ściśle kontrolowane i limitowane politycznie wyjazdy z kraju).

Pozostałe zadania wymagają dopiero – jak się wydaje – poważniejszego podjęcia, namysłu i decyzji, jak są rozumiane i czemu mają służyć.

Uznanie **kulturowego wymiaru rozwoju w skali jednostkowej i społecznej** wymaga określonych decyzji programowych w zakresie kształcenia ogólnego, a także możliwie różnorodnych działań społecznych, nastawionych na kształtowanie tożsamości kulturowej jako znaczącego wymiaru tożsamości człowieka. Dyscypliny wiedzy zajmujące się człowiekiem, szczególnie psychologia i socjologia, podkreślają znaczenie, jakie dla normalnego rozwoju, zdrowia psychicznego i konstruktywnego funkcjonowania w grupie posiada poczucie tożsamości. Źródeł wielu kryzysów osobistych i społecznych upatruje się dziś w braku tegoż poczucia bądź w jego niestabilności.

Interesujące możliwości interpretowania tożsamości zaproponował Charles Taylor w swoim wystąpieniu prezentowanym w ramach rozmów w Castel Gandolfo, które w 1995 roku toczyły się właśnie na temat tożsamości w czasach zmiany. Zdaniem Taylora można a nawet trzeba w dzisiejszych czasach mówić o trzech wymiarach tożsamości. Są nimi: tożsamość jako horyzont moralny, „który umożliwia nam zidentyfikowanie tego, co dla nas ważne”², tożsamość jako to, co osobiste, co jednostka uznaje za swoje, ale co spełnia się w wyniku negocjacji ze społeczeństwem i ostatecznie – uznania przez „znaczących innych”, wreszcie – tożsamość grupowa, jako własność grupy, pozwalająca na samookreślenie tworzących ją jednostek, ale równocześnie wymagająca sankcjonowania i dookreślenia przez te jednostki. Taylor kończy swoje wystąpienie znaczącą diagnozą: „Międzynarodowa przestrzeń publiczna i rozgrywająca się na tej arenie polityka »tożsamości« wdzierają się do wszystkich zakątków naszego świata. Język tożsamości, walka o uznanie oraz w założeniu egalitarne przestrzenie publiczne: narodowe i międzynarodowe – oto trzy

² CH. TAYLOR: *Źródła współczesnej tożsamości*. Przeł. A. KOPACKI. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków 1995, s. 10.

głęboko powiązane elementy współczesnej cywilizacji”³. Ujęcie Taylora pozwala przełamać fałszywą z perspektywy konkretnego człowieka jednostronność ostrego rozdzielania tożsamości indywidualnej i tożsamości zbiorowej, które w szczególny sposób nabudowują się na siebie w tożsamości kulturowej.

Pojęcie tożsamości kulturowej w swojej treści zależy od przyjmowanej interpretacji kultury. Jej ujęcia neutralne aksjologicznie, opisowe, obejmujące wszelkie zachowania człowieka i ich wytwory lub nawiązujące jedynie do koncepcji semiotycznych, wyznaczają jako główne pole tożsamości tożsamość grupową, opartą na tożsamości wynikającej z akceptacji i wzajemnego uznania w danej grupie, określonych sposobów zachowania, myślenia, porozumiewania się, organizowania sobie życia w oparciu o określone systemy znaków i znaczeń. Współcześnie zalew różnych wzorców, brak zrozumienia ich sensu oraz źródeł, presja mody i reklamy połączone z ogromną społeczną podatnością na manipulację, prowadzą najczęściej do głębokiej dezorientacji, poczucia zagubienia, anonimowości i nierzadko – agresywnej walki o bycie zauważonym za wszelką cenę. W wymiarze tożsamości mamy tu do czynienia ze zjawiskiem będącym logicznym następstwem tej sytuacji.

Współczesne prądy filozoficzno-antropologiczne eksponują wizję człowieka indywidualisty, dążącego do samorealizacji, rozumianej jako nieskrępowana realizacja wszelkich własnych potrzeb. Chcąc uzyskać poczucie własnej tożsamości, wymusza on na innych uznanie siebie we wszystkim, co robi. Jednocześnie różne grupy, powstałe ze względu na podzielane przez ich członków potrzeby, postawy, sytuacje życiowe, zachowania, stymulują poczucie tożsamości grupowej swych członków. Szansą na pogodzenie tych dwu dążeń są nieustające negocjacje granicy kompromisu i kontestacji.

Drugie ujęcie kultury – najogólniej nazwijmy je „aksjologicznym” – główny akcent kładzie na wartości, ich hierarchię, dążenie do czytelnego ładu aksjologicznego, do poznawania przez jego pryzmat jednostek i społeczeństw, próby ich rozumienia w kontekście realizowanych przez nie wartości i ich porządków. Ten sposób widzenia kultury dobrze ilustruje tekst A. Tyszki, w którym mówi on: „kultura jest w pierwszym rzędzie *konfiguracją wartości*, więcej nawet, jest afirmacją i kultem wartości, jest ich społecznym wyborem i indywidualnym przeżyciem. Kultura jest czułym układem sterującym życia duchowego”⁴. Takie rozumienie kultury i szukanie w niej stabilnego miejsca, zakotwiczenia i kryteriów hierarchizowania znaczeń i zachowań, jako idące za nim rozumienie tożsamości kulturalnej, jest stosunkowo najbliższe temu rodzajowi tożsamości, który Taylor nazwał „horyzontem moralnym”, choć obejmuje także jego osobisty, autonomiczny wobec zewnętrznych uwarunkowań charakter, którego Taylor nie uwzględniał w tym poziomie tożsamości. Toż-

³ Ibidem, s. 21.

⁴ A. TYSZKA: *Kultura jest kultem wartości*. Lublin 1993, s. 58.

samość kulturowa oznacza tu nie tylko podporządkowanie własnych potrzeb i nacisków grupy uznanemu przez siebie łaadowi wartości, ale budowanie własnego sposobu życia oraz kreowanie grup i uczestniczenie w nich ze względu na tenże łaad.

Trzeba przywołać jeszcze trzecie, najmniej popularne rozumienie kultury i tożsamości kulturowej. Wiąże się ono z określonym „łaadem wartości”, budowanym ze względu na przekraczanie siebie w kierunku tzw. wartości wyższych, podstawowych, uniwersalnych, kojarzonych w tradycji europejskiej z „człowieczeństwem” w sensie **bycia osobowego**. Szukanie i realizacja tych wartości może przybierać i przybiera najróżniejsze formy, zależnie od czasu, miejsca, szerszego kontekstu. Podstawowa orientacja jest jednak ta sama. To podejście można wiązać ze wszystkimi poziomami tożsamości wyodrębianymi przez Taylora. Stanowi ono punkt odniesienia przy obieraniu własnej tożsamości i walce o uznanie jej przez innych. Funkcje współczesnej edukacji kulturalnej w zakresie kształcenia do uznania kulturowego wymiaru rozwoju człowieczeństwa zostały przeze mnie określone z tej ostatniej perspektywy – tzn. osobowego traktowania człowieka i jego kultury. „Osobowego” – w znaczeniu: uznającego bezwarunkową godność każdego człowieka, jego wolność, rozumność, odpowiedzialność, dążenie do wartości podstawowych: prawdy, dobra i piękna, spełnianie siebie w miłości jako dobrowolnym darze dla drugiego, wreszcie – uczestnictwo we wspólnocie osób solidarnie realizujących wspólne dobro. Formy dążenia do tak rozumianego człowieczeństwa tworzą kulturę człowieka, która jest niezbędnym mu do rozwoju środowiskiem życia. W tym znaczeniu aktywność kulturalna zasługuje na specjalną troskę i profesjonalne „ożywanie”, podtrzymywanie, oparte na rzetelnej edukacji.

W Polsce ostatnich lat wydaje się pogłębiać stan rozchwiania tożsamości kulturowej, wywołany wieloletnimi kompleksami wobec demokratycznego Zachodu, sporami wokół interpretacji najnowszej historii Polski i potrzeby jej znajomości, niezrozumieniem podstawowych różnic w opozycyjnych orientacjach politycznych, małym krytycyzmem wobec mediów, częstym rozziwem pomiędzy religijnością manifestowaną a w pełni uświadamianą, wreszcie przeciętnie niskim poziomem wykształcenia, utrudniającym zrozumienie aktualnych wydarzeń, sytuacji i racji spierających się stron. Tu zasadniczym zadaniem staje się uświadomienie ludziom bogactwa i oryginalności ich kultury, wartości, które mogą jako społeczność narodowa i społeczności regionalne wnieść w społeczności szersze – w pierwszym rzędzie w społeczność mieszkańców nie tylko Europy, ale i świata. Szacunek dla własnej kultury, jej głęboka znajomość, świadomość jej wartości i słabości pozwala bez lęku zbliżyć się do innych kultur, kształcić postawy wzajemnego wzbogacania się, otwarcia na nowe wartości bądź przynajmniej tolerancji. Niezbędna jest tu solidna edukacja historyczna, społeczna, kulturowa, religijna, filozoficzna. Pozwoli ona wzmocnić integrację społeczeństwa jako wspólnoty interpreta-

cyjnej, w której znajomość wspólnych symboli i kodów zbliża ludzi, daje im poczucie przynależności do stabilnej grupy odniesienia. W Europie, szczególnie w Polsce, wykazującej wysoki procent deklarujących wiarę chrześcijańską, znajomość kultury chrześcijańskiej wydaje się niezbędnym warunkiem zachowania wspólnoty interpretacyjnej. Na rolę utrzymywania wspólnoty interpretacyjnej w życiu społeczeństw, w czasach ogłaszanej przez ideologów współczesnej kultury pustki i chaosu aksjologicznego, zwraca uwagę m.in. wnikliwy badacz i znawca mechanizmów dzisiejszej kultury – Stefan Morawski⁵.

Osobowe bycie w różnych wspólnotach oznacza bycie odpowiedzialnym za wspólne dobro. Bez wykształcenia takiej świadomości i rozumienia sensu rozwijającej się w Polsce samorządności może się ona zmienić w instrument siłowej gry partykularnych interesów. Wiążące się z edukacją do uznania kulturowego wymiaru rozwoju człowieka zadanie – budzenie potrzeby wyrażania i umiejętności tworzenia form zmierzających do pogłębiania własnego człowieczeństwa w skali jednostkowej bądź w grupie czy większej społeczności – jest bardzo trudne i ma charakter długofalowy. Trzeba umiejętnie, z szacunkiem dla ludzkiej wolności i godności, ale również z odwagą i szacunkiem dla prawdy, wskazywać drogi zbliżające i oddalające od form budujących świat duchowy i materialny człowieka rozumianego osobowo. Nie każda sztuka będzie więc pogłębiać osobowo, nie wszystkie treści wykorzystujące wzrastające możliwości komunikacji są wartościowe, nie wszystko, co proponują media, buduje człowieka itd. Na gruncie orientacji osobowej nie ma podstaw, żeby utożsamiać i zrównywać w ocenie wartości i rolę społeczną kultury wysokiej, będącej wyrazem wielkich, egzystencjalnych poszukiwań twórców obdarzonych talentem, mistrzowskim trudem wydobywających z różnych materii pożądane formy, z kulturą popularną czy masową, której funkcje i geneza są inne. Nie oznacza to odrzucenia czy lekceważenia zjawisk kultury masowej, kultury popularnej czy coraz bardziej dziś atrakcyjnej kultury mediów. Zrozumienie różnic ich miejsca w praktyce społecznej, różnic wartości, jakie proponują, metod, jakie wykorzystują – jest z perspektywy przyjętej tu koncepcji kultury niezbędnym elementem kompetencji kulturalnej. Niestety, w edukacji określonej kulturalną jest ogniwem jak dotąd najsłabszym.

Nieco lepiej przedstawiają się perspektywy kolejnego z zadań Dekady – **umocnienia i wzbogacenia odrębności kulturowych**, które powinno opierać się na rozwijaniu świadomości kulturowego wymiaru człowieczeństwa, a w praktyce koncentruje się na razie na pogłębianiu wiedzy o własnej kulturze, głównie w zakresie tradycji kultury ludowej. Inne wymiary polskiego „universum kulturowego” są przedmiotem ostrych sporów ideologicznych, które przekładają się na coraz to modyfikowane treści i rygory programowe kształ-

⁵ Por. S. MORAWSKI: *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*. Toruń 1999.

cenia ogólnego. W ostatnich latach obserwujemy, m.in. ze względu na rozwój samorządności lokalnej, wzrost zainteresowania dziedzictwem kulturowym poszczególnych społeczności i regionów. Okazało się ono podstawą budowania więzi lokalnych, wzmacniania poczucia tożsamości, a tym samym aktywizowania tych społeczności do działań służących rozwojowi własnych terenów i środowisk. Jest to zaledwie początek poważnej realizacji tegoż zadania. Średnie i młode pokolenie Polaków zostało wychowane w nieufności do wartości własnej kultury, w ignorancji historycznej, w mniemaniu, że poczucie tożsamości to efekt wyboru między identyfikacją z krajem a narodem, regionem, częścią świata, ludzkością czy wreszcie pokoleniem, stopniem wykształcenia bądź postawą polityczną. Tak głębokie nieporozumienia musiały doprowadzić do całkowitej dezorientacji i sceptycyzmu wobec sensu określania własnej tożsamości. Równocześnie rezygnacja z poszukiwania własnej tożsamości zawsze grozi podatnością na manipulacje w tej dziedzinie. Kategoria „swoich” i „obcych” jest jedną z najbardziej skutecznych jako instrument wzniecania konfliktów społecznych. Na razie aktywność polskich społeczności lokalnych koncentruje się na powracaniu do „korzeni”, przypominaniu tradycji, podkreślaniu ich wartości. Przed nami trudniejszy etap – budowanie wspólnot lokalnych i terytorialnych w odniesieniu do wspólnych wartości grup, które je dziś tworzą. Trzeba zmierzać do tego, by poczuli się „u siebie” i „ze sobą” ludzie o różnych źródłach kulturowych, by poznali i docenili swoje wartości, by na najważniejszych z nich świadomie budowali strategię rozwoju społecznego swoich grup, nie przeciwstawiając ich wyższym poziomom tożsamości – regionalnej, narodowej, państwowej, regionalnej w skali ponadpaństwowej. Żeby poczuli, że są naturalnymi członkami każdej z tych wspólnot, do każdej coś mogą wnieść i każda jakoś ich buduje bogactwem swoich najcenniejszych wartości. To zadanie wydaje się jednym z najważniejszych wyzwań głównie nowych powiatów i województw.

Trzeci cel dotyczy rozszerzania **uczestnictwa ludzi w kulturze**. W potocznym rozumieniu i w większości badań chodzi tu głównie o aktywność w sferze kultury profesjonalnej, wysokiej oraz w sferze aktywności amatorskiej, związanej z rozwijaniem zainteresowań, pasji, twórczych uzdolnień. Uczestnictwo w kulturze, zgodne z przyjętym na wstępie rozumieniem, jest związane z działaniem i interpretowaniem działań zgodnie z przekonaniami normatywnymi i dyrektywnymi. Uczestnictwo „twórcze” oznacza przekształcanie i modyfikowanie ustalonych zasad i norm kulturowych bądź ich stosowanie w coraz to nowych, nietypowych sytuacjach i odniesieniach. Nie każde uczestniczenie w kulturze ma więc w tym znaczeniu charakter twórczy i nie musi go mieć⁶. Pozostawianie tej sfery aktywności ludzi jedynie na poziomie zaspokajania ich potrzeb, powierzchownie uświadamianych i deklarowanych, jest

⁶ J. GRAD: *Badania uczestnictwa...*

świadectwem głębokiej ignorancji kulturalnej. Potrzeby kulturalne nie powstają automatycznie, same z siebie, ale są efektem intensywnego, systematycznego kształcenia, wymagają stałego trudu ich budzenia. Wspomniane wcześniej uznanie kulturowego wymiaru zakłada, że kulturowy wymiar życia człowieka nie polega na uczestnictwie w zewnętrznych formach zachowań przypisanych do instytucji i działań tradycyjnie kojarzonych z kulturą. Nie wystarczy „chodzić do kina”, „słuchać muzyki”, „czytać książki”. **Kultura w swej istocie jest świadomie podejmowanym kultem wartości** i każde społeczeństwo musi możliwie jasno określić, czy dopuszcza, iż mogą to być wszelkie wartości, czy też raczej głównie a może jedynie te, które człowieka – w skali jednostkowej i społecznej – wzbogacają, budują, umacniają w jego człowieczeństwie. Decyzja społeczna w tej dziedzinie przekłada się na decyzje o upowszechnianiu, promowaniu, finansowym wspieraniu takich a nie innych inicjatyw kulturalnych. Dziś wymaga to wysokiej kompetencji, odpowiedzialności i odwagi, która pozwoli czasem publicznie stwierdzić, że „król jest nagi”, nawet jeśli machina marketingowa i snobizmy środowiskowe wymuszają najwyższe oceny. Specjaliści w zakresie edukacji kulturalnej muszą podjąć trud zachęcania do krytycznego oceniania ofert kulturalnych w swoim środowisku, ich rangowania po to, by nie dopuścić do traktowania na jednym poziomie wartościowych spektakli teatralnych, koncertów muzyki poważnej, znaczących spotkań czy prelekcji, pokazów egzotycznych zwierząt, wyborów młodszych i starszych „najpiękniejszych” kolejnych środowisk czy widowisk, których główną atrakcją są „walki” w kisielu. Decyzje wynikające z rzetelnej oceny wartości danej formy, jasno uzasadniane, merytorycznie dyskutowane, nie są dziś szczególnie popularne, ale bez rzetelnego porównywania i oceniania nie ma kultury (w sensie aksjologicznym) i tworzącej jej podstawy – edukacji. Reforma oświaty może stać się szansą przygotowania społeczeństwa i jego reprezentantów do takich zachowań, ocen i decyzji, chociaż konkretne zapisy w towarzyszących jej dokumentach nie gwarantują wystarczającego zainteresowania środowisk oświatowych tą problematyką. Podstawy programowe tzw. przedmiotów artystycznych prezentują wśród pozostałych podstaw przedmiotowych zdecydowanie najniższy poziom, a przewidywane w planach nauczania liczba godzin i sposób ich realizacji umożliwiają ich eliminowanie lub traktowanie całkowicie marginalnie; połączenie edukacji czytelniczej i medialnej w jedną ścieżkę edukacyjną pokazuje powierzchowność myślenia o kulturze; niedopowiedziane miejsce edukacji filozoficznej, logicznej, etycznej – dowodzi niedoceny roli tej sfery (poznania, refleksyjności). Nie są to dobre rokowania dla edukacji kulturalnej w wymiarze kształtowania przekonań normatywnych, odwołujących się do wartości i do ich świadomości. Praktyka będzie zależała od stopnia świadomości kulturowej i kompetencji kulturalnej poszczególnych dyrektorów szkół i nauczycieli, od doświadczeń i wiedzy wyniesionej przez uczniów ze środowiska rodzinnego.

Poziom edukacji do uczestnictwa w kulturze jest uzależniony wreszcie od proporcji, jakie uzyskuje w tym procesie budzenie i kształcenie potrzeb zgodnych z kulturowym wymiarem człowieczeństwa a aktywnością skoncentrowaną na zabawianiu odbiorców, znużonych swoją codziennością i uciekających przed głębszą refleksją nad sensem swego życia. Współczesna kultura ekspozuje zabawę jako główną dziedzinę pożądaney aktywności człowieka, nadając wysoką rangę ludycznej postawie wobec życia. W świetle orientacji osobowej postawa ta, gdy zaczyna dominować, może zagrozić dojrzałości osobowościowej jednostki, która świadomie rezygnuje z poważniejszego myślenia o sobie i świecie, odrzucając również potrzebę podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowania⁷.

Ta krótka charakterystyka sposobów interpretacji edukacji kulturalnej i ich praktycznych konsekwencji pozwala stwierdzić, że aktualnie edukacja ta sprowadza się do kształcenia przekonań dyrektywalnych (dotyczących doboru odpowiednich środków do realizacji uznanych celów – wartości). Często nie dochodzi nawet do refleksji na tym poziomie. Pozostaje projektowanie form, które mogą być atrakcyjne zarówno dla młodych uczestników, jak i dla prowadzących, którzy tą drogą mają szansę uzyskać satysfakcję, konkurując z innymi konkretnymi osobami i instytucjami, działającymi w tej samej sferze życia społecznego. W ten sposób mamy do czynienia z mnożeniem form preferowanych w danej instytucji – tam gdzie są na to środki, lub ich dramatyczną obroną – gdy środków zaczyna brakować. Mniejszą wagę przywiązuje się natomiast do refleksji nad tym, co ma być sensem edukacji kulturalnej, po co ją podejmować? dlaczego wymaga wsparcia i obrony? Intencją tych rozważań nie była krytyka działań podejmowanych w ramach edukacji kulturalnej ani tym bardziej podmiotów, które mimo coraz trudniejszych warunków nie rezygnują z tej dziedziny aktywności. Wszystkie one zasługują na docenienie i pomoc. Postulat objęcia tejże dziedziny głębszą refleksją wiąże się z niepokojem, że sama praktyka dyrektywalna, idea mnożenia ofert „odpowiadających na potrzeby kulturalne” społeczeństwa, jest drogą do mniej lub bardziej świadomego, dokonywanego drogą edukacyjną, ograniczania tej sfery potrzeb do potrzeb najprostszych, możliwie masowych, których zaspokajanie jest biernym odbieraniem coraz bardziej intensywnych, agresywnych bodźców. Reagowanie na te układy bodźców coraz mniej jest świadomym wybieraniem, a coraz częściej zachowaniem, które jest zgodne z oczekiwaniami autorów tych ofert. W świetle osobowego traktowania człowieka i człowieczeństwa zostają tu podważone wszystkie podstawowe wartości osobowe – a głównie wolność, rozumność i orientacja na wartości wyższe.

⁷ Por. IDEM: *Zabawa jako zjawisko kulturowe*. W: *Szkice o partycypacji kulturowej*. Red. K. ZAMIARA. Poznań 1997.

Też, jako rezultatem tych rozważań, jest potrzeba poszerzenia sposobów interpretowania celów edukacji kulturalnej o cele związane z kształceniem przekonań normatywnych i umiejętności ich rozumienia oraz wyjaśniania. Celem nadrzędnym z tej perspektywy byłoby budowanie i umacnianie wspólnot interpretacyjnych, tworzących także wspólne, nowe wartości, rozumiejących i tolerujących równocześnie wzajemnie swoją różnorodność.

Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?

Kultura osobista wydaje się dziś terminem prawie historycznym, pojęciem przebrzmiałym, reliktem zachowanym w języku potocznym, ale dawno wyeliminowanym z obszaru współczesnych aspiracji, pedagogicznej refleksji i naukowych analiz. Jednak praktyka społeczna początku XXI wieku ujawnia coraz więcej sytuacji, w których cechowanie się (bądź nie) kulturą osobistą jest znaczącą informacją o człowieku w kontekście jego funkcjonowania społecznego, trafności samooceny, stylu życia i działania, możliwości powierzania mu różnego typu zadań.

Wysoka pozycja wolności w kulturze zachodniej, wzmocniona w krajach postkomunistycznych odzyskaniem wolności po kilkudziesięciu latach braku suwerenności, zaowocowała tendencją odrzucania wszelkich norm jako instrumentu zniewalania indywidualnego i zbiorowego. Kontestacji ulegają w pierwszym rzędzie normy obyczajowe i w znacznym stopniu – moralne. Przy okazji negowania tradycyjnych norm związanych z osiągnięciem prestiżu, przychylności danej grupy czy środowiska, a w konsekwencji wzorów i form zachowań, które służyły ich realizacji, znikają normy i wyznaczane przez nie wzory, które miałyby bronić wartości uznanych za najważniejsze. Wydaje się, że walka z normami zepchnęła na daleki plan refleksję nad ich sensem, źródłami, funkcjami, zasadami tworzenia, nad wartościami, których miałyby bronić i wzmacniać. W sytuacji braku refleksji, świadomych wyborów, krytycznej oceny własnych zachowań, nabywanie norm odbywa się drogą socjalizacji poprzez jej podmioty najsilniejsze – dziś masowe media i multimedia. Pojawia się niepokój, czy nie prowadzi to do kultury manipulacji, zagrażającej autonomii człowieka. Kultura osobista jest tym wymiarem kultury, w którym problemy aksjonormatywnych podstaw kultury widoczne są najostrzej. Nie może więc pozostać poza polem zainteresowań edukacji.

Tekst ten jest próbą uzasadnienia tezy o pilnej potrzebie wprowadzenia w krąg celów edukacji kulturalnej kultury osobistej, aczkolwiek w znacze-

niu nieco innym niż potoczne, ale także innym niż przyjęte w naukach społecznych.

Wydaje się, że przez kulturę osobistą najczęściej rozumie się dziś w Polsce, podobnie jak w ostatnich dziesięcioleciach, bliżej niesprecyzowane obyczaje towarzyskie, *savoir-vivre*, znajomość teoretyczną i praktyczną form grzecznościowych oraz ich respektowanie, posługiwanie się poprawnym, literackim językiem, rzadziej – wykształcenie i wysoki poziom moralny¹. Za pojęcie przeciwstawne uważane jest najczęściej „chamstwo” jako nieumiejętność właściwego zachowania się, brak dobrych obyczajów, stwierdzana dziś powszechnie cecha bądź postawa uzasadniająca krytyczną ocenę, dotycząca bardzo szerokiej gamy zachowań i sposobów myślenia, niezgodnych z modelem zachowań i sposobów myślenia „odpowiednich” w opinii oceniającego.

Ujęcie to ma wyraźny charakter wartościujący. W naukach społecznych, w których funkcjonuje raczej ujęcie kultury opisowe, kultura osobista interpretowana jest również opisowo. U J. Szczepańskiego w podręcznikowym opracowaniu podstaw socjologii czytamy: „Kultura osobista jednostki to ogół jej sposobów postępowania, jej metod działania, jej myśli, pojęć, poglądów, wytworów jej działalności, które mogą być często nieznane innym ludziom”².

W literaturze poświęconej problemom kultury pojęcie kultury osobistej jest dziś prawie nieobecne. Jeśli jest mowa o kulturze w odniesieniu do jednostki, używa się określenia „kultura jednostki”, mając na myśli przynależność do określonej kultury, tożsamość kulturową, reprezentowanie danej kultury. Znaczenia „kultury osobistej”, związanego nie tylko z charakterystyką, ale także z oceną i poziomem jednostki, tak jak sugeruje praktyka językowa, można by się doszukiwać w polu znaczeniowym pojęcia „człowiek kulturalny”, które jednak w ostatnich latach również zostało zarzucone ze względu, jak się wydaje, na jego normatywne skojarzenia. Jednym z nielicznych autorów podejmujących ten problem jest Andrzej Tyszka, który w swoich pracach podkreśla konieczność wartościującego myślenia o kulturze, m.in. utożsamiając kulturę osobistą z byciem człowiekiem kulturalnym i obie te kategorie wiążąc z aktywnym dążeniem do określonego ideału. W końcu lat 80. i na początku 90. ubiegłego wieku A. Tyszka zwracał uwagę na znaczenie, jakie dla polityki kulturalnej, edukacji i rozwoju społecznego mają decyzje dotyczące treści ideału „człowieka kulturalnego”, opowiadając się za niezbędnością takich decyzji. W książce *Interesy i ideały kultury* przedstawił krótki przegląd koncepcji człowieka kulturalnego, jakie pojawiły się w powojennej polskiej humanistyce, głównie w socjologii, zaznaczając, że temat ten pojawiał się bardzo

¹ Ta ogólna diagnoza oparta jest na wrywkowych sondażach przeprowadzanych od roku 2000 przez studentów pod moim kierunkiem. Potwierdza ona aktualność wyników badań A. Tyszki z lat 80., wspominanych przez tegoż autora w przywołanych dalej jego pracach.

² J. SZCZEPAŃSKI: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1972, s. 81.

rzadko³. W pracy tej czytamy: „Chodzi zatem o sformułowanie przesłanek, a następnie samej koncepcji w z o r c a n o r m a t y w n e g o człowieka kulturalnego, odwołującej się do pojęcia kultury w wąskim rozumieniu, choć nie w rozumieniu zawężonym do instytucjonalnego pojęcia kultury. [...] Nade wszystko jednak istotny dla tych rozważań jest fakt, że określony kształt i poziom perfekcjonizmu kulturalnego lub optymalnego uczestnictwa w kulturze jest skutkiem akceptacji przez ludzi szerszego układu wzorów, ideałów i wartości życia. Nazwijmy ten szerszy układ *etosem* lub – po Weberowsku – *stylem życia*, a uzyskamy dla pojęcia człowieka kulturalnego nowe *genus proximum*”⁴. Analizie zostają poddane trzy koncepcje ideału człowieka kulturalnego: S. Krzemienia-Ojaka, M. Ossowskiej i A. Jawłowskiej. Mimo iż analiza ta pochodzi sprzed prawie 30 lat i od tego czasu w Polsce zmienił się ustrój, dokonały się historyczne przeobrażenia polityczne oraz społeczne, warta jest rozważenia, ponieważ ukazuje źródła i wyjaśnia drogi kształtowania się społecznej świadomości w interesującym nas zakresie. P. Sztompka z perspektywy socjologa stwierdza, że w Polsce ostatnich lat obserwujemy zjawisko dysonansu kulturowego, który jest wynikiem gwałtownej zmiany kulturowej. Dysonans ten jest wywołany sytuacją koegzystowania dwu kultur – starej i nowej, w naszym przypadku kultury realnego socjalizmu oraz kultury demokratycznej i rynkowej. Pisz: „podkreślana wcześniej inercyjność kultury, trwałość dawnych choć już nieadekwatnych norm i wartości, sprawia, że długo po przełomie obserwujemy ciągle napięcia i konflikty normatywne, co niektórzy autorzy uważają za główny powód wolniejszego niż przewidywano przebiegu transformacji”⁵. Rozpoznanie miejsca „kultury osobistej” w dzisiejszej kulturze i w świadomości współczesnych Polaków oraz uwarunkowań tego stanu wymaga więc sięgnięcia do ważnych w Polskiej humanistyce powojennej stanowisk z tego obszaru.

Model człowieka kulturalnego sformułowany przez Sława Krzemienia-Ojaka (w 1965 roku) uznany został przez Tyszkę za mało konstruktywny, raczej retrospektywny, stanowiący głównie krytykę ideału wcześniejszego, „tradycyjnego”. W postulowanym nowym ideale „kulturę osobistą określa stopień zaangażowania posiadanej wiedzy i doświadczenia w praktyce społecznej. [...] Kultura jednostki coraz rzadziej kształtuje się w ramach ogólnohumanistycznego i klasycznego modelu wykształcenia. Coraz większego znaczenia nabiera natomiast obycie z technicznymi kategoriami myślenia opartymi na wiedzy matematyczno-przyrodniczej i ścisłej”⁶.

³ A. TYSZKA: *Interesy i ideały kultury*. Warszawa 1987. Fragment tej książki poświęcony ideałowi człowieka kulturalnego z drobnymi zmianami redakcyjnymi został zamieszczony w pracy tegoż autora: *Kultura jest kultem wartości*. Lublin 1993.

⁴ Ibidem, s. 218–219.

⁵ P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002, s. 279.

⁶ Ibidem, s. 239.

Wzór doskonałego obywatela społeczeństwa demokratycznego, określony w latach 40. przez Marię Ossowską zawiera, zdaniem Tyszki, ważne „przymioty kulturalne”, takie jak: aspiracje perfekcjonistyczne, otwarty umysł, umiejętność racjonalnego argumentowania i przyjmowanie takiej argumentacji, tolerancja, uczciwość intelektualna, gotowość aktywnej obrony przed zakłamaniem, odpowiedzialność za słowo, wrażliwość estetyczna i poczucie humoru⁷.

Trzecią analizowaną koncepcją była koncepcja modelu osobowości kulturalnej w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym Aldony Jawłowskiej, z lat 70. ubiegłego stulecia. Model ten, zdaniem Tyszki, bardziej pragmatyczny niż wzór obywatela Ossowskiej, ale w swym wydźwięku prospektywny i pozytywny, obejmował: pożądaną strukturę intelektualną (zasób informacji, umiejętność interpretacji zjawisk i ich rozumienia, operatywność myślenia jako umiejętność myślenia krytycznego i racjonalnego); uwewnętrznione cele i wartości (konfigurację wartości naczelnych i stosunek do wartości wyznaczających wzory sukcesu życiowego – zasługi dla ogólnego dobra, osiągnięcia twórcze, poziom intelektualny i moralny człowieka); oczekiwane kierunki aktywności społeczno-kulturalnej (równoważenie postaw konsumpcyjnych i odbiorczych z dyspozycjami do działań twórczych, innowacyjnych i ekspresyjnych)⁸. Przewidywane przez Jawłowską tendencje umacniania się w kulturze wartości samorealizacji oraz zapotrzebowania na zdolności samoregulacji i samostymulacji okazały się trwałe i dynamiczne. Można pokusić się o stwierdzenie, iż zdominowały one wartości perfekcjonistyczne i społeczne, o których pisała i które postulowała M. Ossowska, rysując w latach 40. wzór obywatela.

Ostatecznie Tyszka opowiedział się za takim ujęciem ideału człowieka kulturalnego, którego podstawą jest uczestnictwo w kulturze (w jej wymiarze symbolicznym, autotelicznym), wynikające z przyjętego systemu wartości. To, co jest ważne dla toku uzasadniania stawianej przeze mnie tezy, to wyraźne stwierdzenie tegoż autora, że mówiąc o człowieku kulturalnym mamy do czynienia z ujęciem wartościującym, opartym na świadomym wysiłku człowieka skierowanym na podniesienie swego kulturalnego poziomu. W przytaczanym tu tekście Tyszki czytamy: „Bycie człowiekiem kulturalnym to specyficzna cecha lub zdolność ś w i a d o m e g o uczestniczenia w kulturze powiązana

⁷ Autor traktuje jako cechy człowieka kulturalnego te spośród cech doskonałego obywatela Ossowskiej, które wyraźnie odnoszą się do człowieka jako podmiotu działania skierowanego głównie na siebie a pośrednio na innych i świat. Ossowska w przywoływanym tekście podkreśla również wagę dyspozycji związanych z uspołecznieniem, a obejmujących zainteresowania i kompetencje społeczne, walkę z własnym egocentryzmem, ofiarność i gotowość do służby społecznej oraz umiejętność współdziałania. M. OSSOWSKA: *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*. W: EADEM: *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*. Warszawa 1983.

⁸ A. TYSZKA opiera się na tekście A. JAWŁOWSKIEJ: *Osobowość kulturalna w społeczeństwie socjalistycznym*. „Studia Pedagogiczne” 1975. T. 24: *Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*.

z intencją o p t y m a l i z o w a n i a tej zdolności. Ideał kultury osobistej jest docelowo zorientowanym wzorcem doskonalenia i harmonizowania działań kulturalnych, któremu służy spłot świadomych usiłowań człowieka. Przyjmuję więc, że można być wybitnie lub tylko zadowalająco kulturalnym lub zgoła niekulturalnym, zawsze jednak przesłanką dokonania takiej kwalifikacji – oceny jest odniesienie do tego samego ideału”⁹.

Zgadzać się z poglądami Tyszki, dotyczącymi potrzeby określenia przy najmniej najogólniej ideału człowieka kulturalnego, a w tym normatywnego wzorca kultury osobistej, chciałabym zwrócić uwagę na inne aspekty funkcjonowania tegoż wzorca w życiu jednostek i społeczeństwa. Konsekwencją będzie przeformułowanie zakresu tej kategorii w kierunku jej poszerzenia.

Jak wynika z przyjętego wstępnie za Tyszką wartościującego myślenia o kulturze osobistej, wpisuję się w tradycję rozumienia kultury nie tylko i nie przede wszystkim w sposób opisowy i nieograniczający się do skali społecznej, jedynie jako podzielanych w grupie sposobów życia. Nawiazuję raczej do myślenia o kulturze w sposób zindywidualizowany, podmiotowy, akcentujący sens kultury człowieka jako „uprawy umysłu”, doskonalenia człowieczeństwa, bogactwa duchowego, aktywności zorientowanej na własny rozwój wyznaczany wartościami ludzkimi. Takie rozumienie W. Tatarkiewicz proponuje odróżnić od cywilizacji, którą stanowi materialny i duchowy dorobek człowieka „kultywującego wartości”, przekształcającego świat i przekształcanego przez swoje wytwory w wyniku tychże działań¹⁰. Wysiłek każdego człowieka, ukierunkowany na rozwój własnego człowieczeństwa (fizyczności, psychiczności i duchowości), wyznaczany jest przez indywidualny system wartości oraz przez kulturę społeczeństwa, w którym żyje bądź z którym pragnie się identyfikować – przede wszystkim przez dominujący w danym społeczeństwie system aksjonormatywny, tzn. zwyczaje, moralność i prawo¹¹. Między tymi dwoma czynnikami zachodzi sprzężenie zwrotne – stałe wzajemne oddziaływanie i towarzyszące mu nieodłącznie napięcie.

Udział w kulturze w sensie społecznym oznacza udział – bierny i czynny – w głównych sektorach tejże kultury. Jeśli przyjąć za Piotrem Sztompką¹² podział kultury na kulturę normatywną (wzory działania, oparte na wartościach i normach), kulturę symboliczną (przekonania, poglądy, idee, symbole) oraz kulturę materialną (materialne wytwory człowieka), udział w określonej kulturze wymagałby znajomości wzorów działania, uznawania określonych wartości, respektowania określonych norm, podzielania idei oraz posługiwania się funkcjonującymi w niej symbolami, wreszcie – umiejętności kompe-

⁹ Ibidem, s. 219–220.

¹⁰ Por. W. TATARKIEWICZ: *Cywilizacja i kultura*. W: IDEM: *Parerga*. Warszawa 1978.

¹¹ P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002.

¹² Ibidem, s. 238–239.

tentnego używania materialnych wytworów tej kultury, ewentualnie twórczego ich udoskonalania. Udział ten można określać opisowo, stwierdzając stan świadomości i kompetencje w każdym z wyróżnionych segmentów, bądź/oraz wartościująco, oceniając poziom funkcjonowania jednostek i grup w każdym z wyodrębnionych tu zakresów.

Ujęcie opisowe proponuję wyrażać pojęciem **kultury jednostki**. W tym znaczeniu można stwierdzić, iż zrozumienie danego człowieka wymaga poznania jego kultury – wzorów działania, wartości i norm decydujących o tym, co uważa za działania właściwe i niewłaściwe, dopuszczalne i niedopuszczalne; symboli, jakimi się posługuje i ich znaczeń; sensów, jakie przyjmuje za oczywiste i nadaje swoim wytworom; cech i funkcji tychże wytworów. Dotyczy to wszystkich dziedzin kultury, niezależnie od przyjmowanych zakresów: języka, sztuki, zabawy, nauki, moralności, religii, obyczajów itp.

Pojęcie *kultury osobistej* rezerwowałabym dla kultury jednostki w wymiarze wyraźnego wartościowania i oceniania. Punktem odniesienia musiałby być określony ideał, wzór człowieka stanowiący podstawę formułowania kryteriów oceny. W tym przypadku nie tylko zasadne, ale niezbędne byłoby określanie poziomu konkretnego człowieka – poziomu jego kultury osobistej. Pozostaje jednakże pytanie, czy kultura osobista jako ocena miałaby dotyczyć wszystkich sfer życia człowieka, a jeśli tak, to czy w równym stopniu, czy też, jak podpowiadałaby intuicja językowa, raczej tych dziedzin funkcjonowania i tych cech, które wiążą się z osobowością i jej przejawami w życiu prywatnym. Byłabym skłonna przyjąć tu na razie jedno ze znaczeń słownikowych kultury, według którego byłby to wysoki stopień doskonałości w jakimś zakresie¹³. Pozostaje problem wspomnianego zakresu. Dla przykładu – M. Ossowska akceptowała proponowany przez niektórych filozofów i etyków podział cnót na cnoty społeczne (mające związek z społecznieniem) i osobiste – zdobiące (związane raczej z osobowością). Zaznaczała jednak, że granica między nimi jest trudna do wykreślenia, a sposób rozumienia może prowadzić do konfliktów między nimi i w konsekwencji – dylematów moralnych¹⁴. Sama, określając wzór obywatela, połączyła w nim cechy i postawy z obu tych kręgów. Także A. Jawłowska obejmuje modelem człowieka kulturalnego zarówno poziom intelektualny jak i moralny, wzory sukcesu, a także aktywność dotyczącą uczestnictwa w kulturze. A. Tyszka skoncentrował się w swych propozycjach rozumienia „człowieka kulturalnego” na obszarze tradycyjnie rozumianej kultury symbolicznej, szczególnie nauki i sztuki, aktywności poznawczej, odbioru i tworzenia w sferze artystycznej. Wydaje się, że taka interpretacja funkcjonuje potocznie do dnia dzisiejszego, odróżniana od kultury osobistej, łączonej – jak

¹³ *Kultura*, hasło. W: S. SKORUPKA: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 1987, s. 367.

¹⁴ M. OSSOWSKA: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa 1985.

wspomniano – raczej z „dobrymi obyczajami”. Nawet jeśli przyjęłoby się potrzebę wyodrębnienia kategorii „kultura osobista”, pozostaje określenie jej zakresu, a przynajmniej wskazanie, gdzie można i należy go szukać. W świetle obyczajowych i moralnych najczęściej konotacji tego pojęcia, najbardziej zasadne wydaje się umiejscowienie go w kręgu kultury normatywnej (wzorców działania opartych na wartościach i normach), pozostawiając pojęcie „człowieka kulturalnego” w kręgu ocen dotyczących uczestnictwa w kulturze symbolicznej, zaś „człowieka cywilizowanego” – w polu znaczeniowym dotyczącym kompetentnego korzystania z dorobku cywilizacyjnego.

Kolejną trudnością jest jednak wskazanie kryteriów oceny stopnia doskonałości czy dążenia do doskonałości w zakresie kultury normatywnej. Spróbujmy przynajmniej rozpocząć jej rozwiązywanie.

U podstaw każdej kultury jako zespołu *l u d z k i c h* sposobów życia (podzielanych w danej grupie) leży przyjmowana w niej koncepcja człowieka. Stopień jej uświadamiania może być różny. Im bardziej świadomie i refleksyjnie członek danej kultury poszukuje własnej tożsamości kulturowej, tym większe prawdopodobieństwo, że dotrze do zakładanej przez nią istoty człowieczeństwa, sensu bycia istotą ludzką, kryteriów ocen postaw życiowych, miary dotyczącej poziomu bycia człowiekiem. Ten typ refleksji zapisany jest niejako z natury rzeczy w rolach społecznych związanych z wychowaniem, edukacją, wspomaganiem socjalizacji i resocjalizacją. Świadomość koncepcji człowieka warunkuje bowiem formułowanie celów i projektowanie działań dotyczących rozwoju człowieka i to nie tylko innego, drugiego, ale siebie jako podmiotu samowychowania. Samokształcenie i samowychowanie – traktowane już dziś coraz powszechniej, zarówno przez nauki o człowieku, jak i przez praktykę społeczną, jako możliwa i postulowana aktywność całożyciowa – wymagają wyboru i oparcia się na jakiejś wyraźnej wizji, którą pragnie się zrealizować, która stanowi punkt odniesienia do pracy nad własnym rozwojem.

Przyjmowana koncepcja człowieka może być w jednym społeczeństwie przez pewne grupy przekazywana, utrwalana, chroniona, kontynuowana, przez inne negowana, fałszowana, kontestowana i odrzucana. Niezależnie od stopnia jej uświadamiania i podzielenia, można ją odkryć i zrekonstruować, badając daną kulturę we wszystkich jej przejawach, szczególnie zaś w jej aksjornormatywnym centrum.

Stwierdźmy w tym miejscu, że specyfiką kultury człowieka jest szczególne napięcie między jego udziałem w kulturze danego społeczeństwa a indywidualnym sposobem życia, wyrażającym jego własną orientację aksjologiczną. W tym znaczeniu człowiek jest kształtowany przez kulturę i jest twórcą kultury.

Zarówno to założenie, jak uznanie, iż indywidualna orientacja aksjologiczna jednostki wynika z jej dążenia do doskonalenia swojego człowieczeństwa, a tym samym odzwierciedla przyjmowaną przez nią koncepcję człowieka, wskazują na wyraźne stanowisko, jakie przyjęłam w tych rozważaniach. Jest

to stanowisko, zgodnie z którym człowieczeństwo jest najwyższą wartością, jej realizacja wymaga całościowego wysiłku, świadomej, dobrowolnej orientacji na odpowiednie wartości–cele i wartości–środki, akceptacji i respektowania norm służących uznanym i wybranym do realizacji wartościom. *Kultura osobista* jednostki obejmuje wzory jej działania (wyrażające określone wartości i normy), związane z dążeniem do realizacji własnego człowieczeństwa. Wzory te mogą być utrwalane i egzekwowane społecznie poprzez obowiązującą moralność i obyczajowość, i jako takie podzielane ze społeczeństwem, mogą jednak być także wyrazem kontestowania dominującej moralności czy obyczajowości w imię innego systemu wartości i norm związanych z uznawaną przez tę jednostkę koncepcją człowieka.

Takie stanowisko oznacza odejście od wszystkich tych koncepcji człowieka i jego kultury, które negują potrzebę respektowania reguł jako takich, łącząc je z ograniczaniem wolności, a istoty kultury szukając w powrocie do natury poprzez odrzucenie norm, rezygnację z racjonalności i samokontroli na rzecz ekspresji emocji i wzmacniania instynktów. Te założenia charakteryzują tendencje dominujące w dzisiejszej kulturze zachodniej, stanowiące uzasadnienie dla promowania kultury konsumpcyjnej, postaw egocentrycznych, programów życiowych zorientowanych głównie na doraźną przyjemność¹⁵. Przyjętym przeze mnie ideałem człowieczeństwa jest spełnianie siebie jako *osoby*, traktowanie siebie i innych jako osób, budowanie wspólnot, które zabezpiecząłyby rozwój osobowy, funkcjonowanie wśród innych w sposób osobowy¹⁶.

Filozofowie i etycy z kręgu antropologii personalistycznej szeroko interpretują i uzasadniają tę koncepcję. Przypomnijmy więc tylko, że personalizizm jest humanizmem zakładającym: integralność istoty ludzkiej (wymiar fizyczny, psychiczny i duchowy), przysługiwanie jej wartości bezwarunkowej – godności osobowej, powinność stałego tworzenia siebie, wolność kierującą się rozumnością i odpowiedzialnością, dążenie do wartości poznawczych, moralnych, estetycznych i sakralnych, szacunek i miłość jako postawy najpełniej odpowiadające wartości człowieka, troskę o dobro wspólne jako podstawę spełniania siebie w każdej wspólnocie, w jakiej człowiek się znajdzie. Człowiek jako osoba jest istotą wymagającą bezwarunkowego szacunku, bezwzględnej obrony podstawowej godności, zadziwioną i zachwyconą światem, pełną nadziei i wiary w przyszłość. Norma personalistyczna zakazuje jego uprzedmiotawiania i instrumentalizowania. Kultura ujmowana personalistycznie powinna tworzyć, utrwalać i przekazywać takie wzorce, poszukiwać takich zachowań, symboli, działań i wytworów, treści i form, które uwyrażniałyby osobową isto-

¹⁵ Por. np. tekst W. MISZTAŁA: *Rewolta czy atrofia zmysłowości*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. L. DYCZEWSKI. Lublin 2001.

¹⁶ Szerzej omawiam tę problematykę m.in. w swojej pracy *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000 (II. wyd. Katowice 2002).

tę człowieka i wspólnot ludzkich, wspierałyby wysiłek indywidualny i społeczny, zmierzający do podnoszenia motywacji do życia osobowego, promocji osoby, obrony jej godności, wskazywania jej zagrożeń i szans ich pokonywania. Uzasadnienia dla takiego myślenia o człowieku i jego kulturze dostarcza w najgłębszym sensie personalizm chrześcijański, który zapoczątkował rozwój personalizmu jako wyodrębnionego nurtu w filozofii. Ten wątek nie będzie tu jednak szerzej omawiany¹⁷.

Wybór koncepcji człowieka pozwala dopowiedzieć przyjmowaną treść kultury osobistej, przez którą rozumiem – jak wcześniej wyjaśniłam – poziom konkretnego człowieka dotyczący stopnia, w jakim dąży on do doskonałości w poznawaniu i realizowaniu akceptowanej przez siebie kultury normatywnej. W świetle antropologii personalistycznej kultura normatywna obejmowałaby głównie wzory zachowań i działań, będących wyrazem akceptowania i respektowania zarówno w sobie jak i w innych istoty osobowej. Podstawą jest uznanie i respektowanie bezwarunkowej wartości człowieczeństwa, wyrażające się w uznaniu i respektowaniu *godności ludzkiej* jako wartości bezwzględnej. Normą, która ma jej bronić, jest nakaz szacunku i zakaz traktowania człowieka w sposób instrumentalny. Realizowanie swego osobowego potencjału w sposób wolny, rozumny, odpowiedzialny, w trosce o dobro wspólne rozumiane jako rozwój osobowy (dążenie do dobra, poszukiwanie prawdy, kontemplowanie i tworzenie piękna, orientacja na sacrum) wszystkich członków wspólnoty, z szacunkiem i miłością jako czynną dobrocią – to szczegółowe wartości osobowe składające się na kulturę normatywną rozumianą osobowo. Tym wartościom służą rozliczne normy, głównie moralne, ale także niektóre normy obyczajowe, jeśli dane zachowanie – chroniące bądź wspierające osobę, osobowe myślenie – zostało obłożone w praktyce życia społecznego sankcjami obyczajowymi i jako takie zostało utrwalone bądź jest utrwalane w zachowaniach członków danej grupy społecznej. Przykładem mogą być formy grzecznościowe związane z bezpośrednim wyrażaniem szacunku do drugiego człowieka.

Normy moralne i obyczajowe przekazywane są drogą socjalizacji, ale przede wszystkim poprzez wychowanie w rodzinie oraz wychowanie instytucjonalne. Szansa interioryzacji i internalizacji pożądaných wartości, zrozumienia i akceptacji norm oraz opanowania wzorców zachowań, które z nich wynikają, jest tym większa, im bardziej świadomie są wprowadzane w programy działań edukacyjnych o różnym charakterze.

Badania nad stanem polskiej kultury w jej szerokim, opisowo-normatywnym rozumieniu – jako systemów wartości i norm – pokazują, że w kręgu wartości uważanych dziś za naczelne, najważniejsze, uwzględniane są warto-

¹⁷ Zainteresowanych odsyłam przede wszystkim do prac A. RODZIŃSKIEGO i tekstów o kulturze F. ADAMSKIEGO.

ści osobowe, choć nie zawsze uznawane hierarchie wartości uwidaczniają ich najwyższe pozycje¹⁸. Najważniejsza z nich – godność ludzka – nie pojawia się dziś zbyt często w języku dyskursu o moralności i nie jest ani głębiej rozpoznana, ani jednoznacznie rozumiana, ale nie oznacza to jej odrzucenia. Wśród ogólnych orientacji moralnych, funkcjonujących w naszym społeczeństwie, nadal wyróżniana jest orientacja godnościowa. „Kryterium oceny moralnej jest w tym przypadku »dorastanie« do pewnego wzorca, które stanowi o szczególnej wartości człowieka. Postępowanie niegodne może wprawdzie godzić w innych, [...] ale wcale tak być nie musi, wystarczy, że godzi w specyficzne dobro własne”¹⁹. Orientacja ta zmienia w ostatnich dziesięcioleciach swój zakres, co wynika z wyraźnego słabnięcia moralności perfekcjonistycznej i pryncypializmu moralnego na rzecz sytuacjonizmu etycznego i głębokiego poczucia autonomii moralnej. Poza pole znaczeniowe orientacji godnościowej zostają dziś coraz częściej wyłączone słabości jednostki wynikające z braków jej charakteru, ale pozycja godności pozostaje wysoka. Autor przytaczanych badań, K. Kiciński, stwierdza, że przyczyną jest zakorzenienie tej orientacji w chrześcijańskiej koncepcji godności osoby ludzkiej. Jednak tym, co dla pedagoga jest szczególnie znamienym elementem tej diagnozy, jest niski poziom refleksji i autorefleksji moralnej.

Obrona i promowanie godności osobowej prowadzi do uznania norm z jednej strony zakazujących wszelkich form poniżania i upokarzania człowieka, ograniczania jego wolności, rozumności, zafałszowywania odpowiedzialności, z drugiej – nakazujących szacunek, ochronę i wspieranie jego osobowego funkcjonowania. Mowa tu o godności przysługującej człowiekowi jako takiemu, nie zaś o godności wynikającej z zasług czy określonych cech osobowości, którą analizowała szerzej M. Ossowska. W obszarze norm broniących godności osobowej mieszczą się jednak m.in. również normy skierowane przeciw zachowaniom ubliżającym godności człowieka w rozumieniu Ossowskiej, takim jak np.: donosicielstwo, brak szacunku dla prywatności (w znaczeniu prawa do okresowej samotności, do zabezpieczenia się przed obcą kontrolą oraz przed ludzką ciekawością, nieuprawnioną poufałością, niedyskrecją, brakiem delikatności), tchórzostwo, posłuszeństwo aż do rezygnacji z własnego rozeznania, zgoda na upokarzanie ze względu na osobiste korzyści, brak powściągliwości i uleganie własnym słabościom, oportunizm²⁰. Autorka, analizując ten rodzaj norm, akcentowała co prawda ich uwarunkowania kulturowe, ale w odniesie-

¹⁸ Por. *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Red. J. MARIAŃSKI. Kraków 2002; H. ŚWI-DA-ZIEMBA: *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*. Warszawa 2000.

¹⁹ K. KICIŃSKI: *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*. W: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Red. J. MARIAŃSKI. Kraków 2002, s. 370.

²⁰ M. OSSOWSKA: *Normy moralne...*

niu do naszej kultury podkreślała znaczenie ich respektowania jako podstawy moralności osobistej i wyrażania szacunku do człowieka.

Inną powtarzającą się konstatacją, dotyczącą stanu kultury normatywnej dzisiejszego społeczeństwa polskiego, jest pogłębiająca się anomia, czyli rozdźwięk pomiędzy wartościami i normami afirmowanymi a normami wyznaczającymi funkcjonujące w praktyce społecznej wzorce zachowań i tymi zachowaniami. W odniesieniu do formułowanych tu postulatów – kształcenia kultury osobistej, która byłaby kształceniem motywacji i umiejętności związanych z doskonaleniem własnych sposobów zachowania, respektujących, chroniących i wspierających w człowieku osobę, przede wszystkim jej godność ludzką – pojawia się pytanie: czy uznanie potrzeby szacunku wobec każdego człowieka wyraża się w znajomości i realizacji jakichś wzorców zachowań wyrażających ten szacunek? Oczywiście, pytanie to należałoby poprzedzić pytaniem, czy sama wartość człowieczeństwa, godność ludzka, jest wartością uznawaną i przeżywaną. Jeśliby przyjąć osobową koncepcję człowieka jako podstawę kultury normatywnej i symbolicznej, niezbędne byłyby działania edukacyjne, wyjaśniające wartości osobowe, prowadzące do ich interioryzacji, a także kształtujące do postępowania zgodnego z broniącymi ich normami. Nie chodziłoby o sztywne normy stanowiące kanon zachowań dostosowany do konkretnych sytuacji, ale świadome poszukiwanie form najlepiej służących danej wartości, odpowiadających centrum normatywnemu danej kultury, mogących stanowić wypełnienie ogólnej normy obrony i wspierania godności ludzkiej w danym miejscu i czasie. Pewne wzorce funkcjonujące w obyczajowości mogą być utrzymane, jeśli zostaną poddane analizie i uznane za adekwatne do wartości, które są ich podstawą. Inne muszą być dopiero tworzone, sprawdzane, oceniane. Jest to nowe, ważne wyzwanie dla edukacji kulturalnej.

Wielość definicji kultury, narastające problemy edukacyjne w społeczeństwach wielokulturowych, wreszcie ograniczanie praktyki edukacji kulturalnej do przekazu wiedzy o sztuce, głównie o literaturze, rzadziej – o sztukach plastycznych i muzyce, teatrze i filmie, z równoczesnym dyskutowaniem kryteriów doboru dzieł do przyjętych w programach szkolnych kanonów, wywołały w końcu XX wieku liczne dyskusje o roli i zakresie edukacji kulturalnej w dzisiejszym świecie. Temat ten został podjęty m.in. w 1992 roku w Genewie na międzynarodowej konferencji pedagogicznej. Podstawą była szeroka, opisowa definicja kultury, zgodnie z którą kultura jest to zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, właściwych społeczeństwu i grupie społecznej, stanowiących ważny wymiar rozwoju społeczeństw i jednostek. Taka definicja, która kulturę utożsamia ze sposobem życia ludzi, w praktyce ogranicza rolę edukacji do zapoznawania ze sposobami życia w różnych miejscach i czasie. Mimo tych trudności sformułowano w wyniku konferencji genewskiej główne cele edukacji kulturalnej. Objęły one:

- „wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym,
- zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
- uwrażliwianie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością,
- edukację estetyczną i artystyczną,
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu,
- kształcenie interkulturalne i wielokulturalne”²¹.

Taki zakres edukacji kulturalnej okazuje się znacznie szerszy niż jej potoczne rozumienie, a także bogatszy niż rozumienie występujące w dokumentach oświatowych i funkcjonujące w świadomości pedagogów. Znacznie trudniejsze jest jej prowadzenie, wymagające szerokich kompetencji nie tylko erudycyjnych i społecznych, ale także aksjologicznych. Najczęściej edukacja kulturalna rozumiana jest bowiem jako edukacja artystyczna i ewentualnie estetyczna, tzn. jako przygotowywanie do podejmowania kontaktów z szeroko rozumianą sztuką profesjonalną i ludową. W konsekwencji proces ten łączy się głównie z przedmiotami szkolnymi, które mają zapoznawać z kanonem sztuki w różnych jej dyscyplinach oraz pobudzać aktywność twórczą uczniów. Zaproponowany w Genewie program zmienił zasadniczo treść edukacji kulturalnej, włączając w jej zakres oprócz kultury symbolicznej również pozostałe rodzaje kultury – kulturę materialną oraz kulturę moralną i obywatelską, obok kultury własnej – inne kultury i zachodzące między nimi relacje, zakładające uznanie godności każdej kultury. Uczenie wartościowania, które pośrednio wpisane jest w nowy program edukacji kulturalnej, wymaga własnej dojrzałości aksjologicznej, samodzielności sądów, szacunku i zrozumienia sądów innych, postawy dialogowej²².

Wprowadzenie do programu edukacji kulturalnej kształcenia do wartości moralnych stwarza możliwość a równocześnie mocne uzasadnienie poszerzenia jej celów o **kształcenie kultury osobistej** w rozumieniu przedstawionym w dotychczasowych rozważaniach, jako **dążenia do realizacji wartości, norm i wzorców zachowań związanych z respektowaniem i obroną godności ludzkiej**. Kształcenie kultury osobistej jednostki, uzupełnione o przygotowanie jej do odbiorczego i twórczego uczestnictwa w kulturze symbolicz-

²¹ I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków 1998, s. 62.

²² Kompetencje te, konieczne szczególnie w sytuacjach wielokulturowości, analizuję m.in. w art. *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: *Świat wartości i Edukacja Międzykulturowa*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA. Cieszyn–Warszawa 2003.

nej (czyli kształcenie człowieka kulturalnego) oraz dopełnione o uczenie jej kompetentnego korzystania z dorobku cywilizacyjnego (kształcenie człowieka cywilizowanego) składałoby się na podnoszenie poziomu kultury jednostki. To działanie zapoczątkowane niejako z zewnątrz, narzucone przez społeczeństwo, stopniowo powinno prowadzić do dobrowolnego, świadomego podnoszenia własnej kultury we wszystkich wyodrębnionych jej wymiarach.

Postulat poszerzenia celów edukacji kulturalnej o kształcenie kultury osobistej nie jest więc wyrazem nostalgii za tradycją kształcenia „dobrych manier” i „obycia towarzyskiego”, zapewniających akceptację określonych środowisk i służących instrumentalnie do zdobywania upragnionej pozycji. Nie jest również programowym odbieraniem współczesnemu człowiekowi wolności i prawa do obrony własnej autentyczności. Ma na celu przywrócenie świadomości roli centrum aksjonormatywnego w każdej kulturze społecznej oraz w budowaniu i realizowaniu własnych projektów życiowych, decydowaniu o stylu życia i jego podstawowych orientacjach. Wyrasta z niepokoju, czy dzisiejszy człowiek jest świadomy sensu i konsekwencji codziennych swoich zachowań, różnicy ich charakteru i ważności? Czy uważając je, bez różnicowania, za swoją całkowicie prywatną sferę i zwalniając od wszelkich norm i powinności, zastanawia się, jakie wartości swym zachowaniem afirmuje, a jakim odbiera prawo bytu? Czy jest świadomy, w jakim stopniu jego zachowania wywierają wpływ na innych, są określonymi komunikatami, wyzwalają określone reakcje? Czy czuje się odpowiedzialny za wybierane przez siebie wartości? Czy żyje refleksyjnie? Czy edukacja może sobie pozwolić na eliminowanie z pola widzenia stwierdzanych coraz dobitniej zjawisk słabnięcia kondycji moralnej społeczeństwa, coraz głośniejszych zarzutów braku interpretowanych moralnie dobrych obyczajów polskich elit, chaosu wartości i anomii moralnej w środowisku młodych Polaków?

Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej

W latach 70. wieku XX, który niedawno zamknął się za nami, Edward T. Hall stwierdzał pogłębianie się dwu kryzysów, charakteryzujących współczesną kulturę. Pierwszy miał dotyczyć zależności człowieka i środowiska naturalnego, w którym żyje, drugi – więzi człowieka z kulturą, jako sferą obejmującą jego stosunek do samego siebie, do własnych ekstensji (uzewnętrznienie), do „instytucji i idei, jego relacji ze wszystkimi, którzy żyją wokół niego, jak i relacji z wieloma innymi grupami społecznymi zamieszkującymi nasz glob”¹. Kryzys więzi z własną kulturą wydawał się Hallowi szczególnie groźny, ponieważ mniej dostrzegalny, bardziej uwewnętrzniony niż kryzys więzi ze środowiskiem naturalnym. Zacytujmy jeszcze jeden fragment tekstu Halla: „nie ma wyjścia z dylematu więzi kulturowych. Człowiek nie może przekroczyć w normalnych warunkach granic własnej kultury bez uprzedniego ujawnienia jej głównych, ukrytych aksjomatów i niesformułowanych założeń, dotyczących tego wszystkiego, w czym przejawia się życie – jak jest wykorzystywane, widziane, analizowane, omawiane, opisywane i zmieniane. Ponieważ kultury stanowią pewne całości, mają charakter systemowy [...], jak również są głęboko ukontekstowane, trudno je opisać, będąc poza nimi. Żadnej kultury nie można zrozumieć, posługując się wyłącznie kategoriami treści lub części”².

Dwadzieścia kilka lat, które upłynęło od czasu napisania tego tekstu, potwierdziło trafność zawartej w nim diagnozy. Mimo wzrastającej liczby inicjatyw międzykulturowych, coraz intensywniejszego terytorialnego przemieszczania się reprezentantów różnych kultur, wreszcie – komunikatów medialnych, stwarzających złudzenie łatwego przybliżania sobie wzajemnie nieznanych kultur, można mieć wątpliwości, czy w ślad za tym idzie pełniejsze wzajemne zrozumienie ludzi poprzez ich kultury. Stefan Morawski, wnikli-

¹ E.T. HALL: *Poza kulturą*. Przeł. E. GOŹDZIAK. Warszawa 2001, s. 9.

² Ibidem, s. 220.

wy badacz kultury współczesnej, uważa, iż te zbliżenia, dialogi i postawy rozumiejące w zdecydowanej większości są symulowane³. Podzielając przekonanie Morawskiego, można wyjaśnienia tej sytuacji szukać w fakcie, iż działania te nie dotyczą poziomów aksjologicznie centralnych, kluczowych dla zrozumienia kultury, a raczej wzajemnego poznawania co bardziej interesujących, egzotycznych w formie i treści, wyrwanych z kontekstu zachowań.

Równocześnie myślenie w duchu postmodernistycznym osłabiło zainteresowanie rzetelnym zrozumieniem własnej kultury. Podważenie sensu wyrazistej tożsamości podważyło tym samym sens zrozumienia siebie poprzez własną kulturę, a także rozumienia innych przez ich kultury.

Rozważania nad przygotowaniem nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej należałoby więc rozpocząć od decyzji, czy edukacja ta jest w ogóle potrzebna, czy powinna być wpisana w zakres współczesnej edukacji i jaką rolę miałyby w niej pełnić. Prezentowane rozważania wyrastają z przekonania, że nie da się zrozumieć człowieka poza jego kulturą, podobnie jak nie jest możliwe kształcenie, które nie byłoby edukacją w kulturze, do niej i przez nią. Takie założenie zostało tu przyjęte ze względu na prezentowaną filozofię edukacji (z mocną pozycją wartości humanistycznych, tym samym – kultury rozumianej głównie jako „kult wartości”)⁴. Niezależnie od własnego stanowiska filozoficznego, podstawą przyjętego przeze mnie założenia mogą być deklaracje międzynarodowych gremiów zajmujących się współczesną edukacją, wreszcie – zapisy w formalnych dokumentach, dotyczących celów i treści programowych, przewidzianych w zreformowanej polskiej szkole.

Namysł nad postulowanymi kompetencjami nauczycieli i odpowiednim do nich kształceniem można zaczynać od analizy potrzeb związanych z ich przedmiotem nauczania, bądź od specyfiki tego zawodu i roli. Wybrano tę drugą płaszczyznę analizy jako bardziej trafną. Zawód ten, o czym szeroko pisze m.in. Allen T. Pearson⁵, ma swoją wyraźną specyfikę. Stanowi ją jednoznaczna intencja i orientacja na cel, jakim jest spowodowanie uczenia się osób przyjmujących rolę uczniów. Podjęcie zamiaru związanego z intencją nauczania obejmuje przyjęcie i uznanie określonych celów oraz planu działania, mogącego doprowadzić do realizacji tychże celów. Przyjęcie celów wymaga odniesienia do wiedzy normatywnej (obejmującej wiedzę o wartościach, ich możliwych relacjach, przesłankach ich wybierania i przekładania na cele), zaś opracowanie planu działania – wiedzy przedmiotowej i przyczynowej (o psy-

³ S. MORAWSKI: *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury*. Toruń 1999.

⁴ Szerzej na temat potrzeby edukacji kulturalnej i jej rozumienia piszę w tekście: *Edukacja kulturalna – pytanie o cel w świetle wielości podmiotów*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Red. B. IDZIKOWSKI, E. NARKIEWICZ-NIEDBALEC. Zielona Góra 2000.

⁵ A.T. PEARSON: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. JANOWSKI, M. JANOWSKI. Warszawa 1994.

chopedagogicznych mechanizmach nauczania i uczenia się) oraz wiedzy wynikającej z refleksyjnego doświadczenia praktycznego. Całość działań jest uwarunkowana wiedzą ogólną nauczyciela, która pozwala świadomie wybierać cele o różnym poziomie ogólności, a sposoby ich realizacji twórczo dostosowywać do konkretnych sytuacji. Kształcenie kompetencji wymaganych w tym zawodzie powinno więc obejmować, zdaniem Pearsona, wiedzę profesjonalną (nauczycielską, przyczynową), wiedzę przedmiotową (rozumianą bardzo szeroko – od wiedzy normatywnej, wiedzy o nauczonym przedmiocie, do wiedzy ogólnej) oraz wiedzę zdobytą poprzez refleksyjne działanie.

Do kompetencji nauczycielskich, podkreślonych przez Pearsona, trzeba by dodać te, które wiążą się z pełnieniem roli nauczyciela. W innym miejscu wyjaśniłam różnice między zawodem i rolą pedagoga, w tym – nauczyciela⁶. Tu zaznaczmy, iż rola ta ma zakres szerszy i obejmuje także, oprócz kompetencji przedmiotowych i profesjonalnych, postawy wobec ucznia i wobec własnego działania. Wymiar ten jest związany ze świadomym działaniem i nieświadomym oddziaływaniem wychowawczym nauczyciela. Są one wpisane w istotę roli nauczyciela ze względu na jej specyfikę – obejmowanie szerokiej skali działań od racjonalno-celowych do dialogowych. Te ostatnie uwarunkowane są określonymi postawami nauczyciela. Postulowany ich zespół zakłada postawy prospołeczne, altruistyczne, szacunku i miłości wobec innych, także więc wobec uczniów, respektowanie zasad podmiotowości, dialogowości, osobowego traktowania siebie i innych⁷. Wymienione postawy w swym wymiarze poznawczym również wymagają wszystkich wyodrębnionych przez Pearsona rodzajów wiedzy. Dochodzi tu jednak wiedza o człowieku jako podmiocie i twórcy kultury, także więc wiedza o aksjologicznej sytuacji człowieka. Niezbędne są tu również kompetencje emocjonalne oraz dojrzałość osobowościowa, pozwalająca integrować te wymiary zgodnie z przyjętą orientacją aksjologiczną. Charakter tych kompetencji wiąże się również z kształceniem intelektualnym i wiedzą.

Można powiedzieć, że kompetencje nauczyciela, poza profesjonalnymi i dotyczącymi refleksyjnego działania, są z istoty tej roli kompetencjami w zakresie wiedzy o człowieku i świecie oraz o złożoności związków między nimi. Są to więc kompetencje, które zgodnie z teorią Halla można by nazwać kulturowymi. W ich świetle dziedzina, będąca przedmiotem nauczania, powinna być przedstawiana w możliwie szerokim kontekście więzi i zależności od innych dziedzin myśli i życia. Każdy nauczyciel powinien dążyć do traktowania uczenia się jako zdobywania szerokiej wiedzy, umożliwiającej zrozumienie życia człowieka jako tworzenia kultury i bycia przez nią tworzoną. Oczy-

⁶ Por. K. OLBRYCHT: *Sztuka i działania pedagogów*. Katowice 1987.

⁷ Szerzej na temat tychże zasad w: EADEM: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

wiecie jest tu mowa o kulturze traktowanej systemowo, tak jak mówił o niej m.in. cytowany na wstępie Hall. W tym sensie wszelkie kształcenie związane jest z przygotowywaniem do rozumienia, uczenia się i twórczego przekształcania kultury. Przekształcanie to zakłada ludzki, to znaczy podmiotowy charakter działań w kulturze, uwarunkowany świadomą orientacją na wartości duchowe, rozróżnianie tego, co jest celem, od tego, co ma charakter instrumentalny.

Przyjrzyjmy się działaniom programowo związanym z edukacją kulturalną. W Polsce autorami, którzy zainicjowali dyskusję o edukacji kulturalnej, byli Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar. W ostatnich latach to głównie teksty i wystąpienia Ireny Wojnar popularyzują na gruncie polskim dorobek światowych debat nad tą problematyką i propagują idee edukacji kulturalnej. Tą drogą polscy pedagodzy mogli poznać m.in. intencje edukacji kulturalnej sformułowane w 1992 roku w Genewie na międzynarodowej konferencji pedagogicznej. Intencje te objęły:

- „wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym,
- zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
- uwrażliwianie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością,
- edukację estetyczną i artystyczną,
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu,
- kształcenie interkulturalne i wielokulturalne”⁸.

Zarysowany tymi zadaniami krąg problemowy edukacji kulturalnej okazuje się znacznie szerszy niż jego potoczne rozumienie, a także bogatszy niż rozumienie występujące w dokumentach oświatowych i funkcjonujące w świadomości pedagogów. Te rozumienia łączą edukację kulturalną najczęściej z edukacją artystyczną i ewentualnie estetyczną jako przygotowywaniem do podejmowania kontaktów z szeroko rozumianą sztuką profesjonalną i amatorską. W konsekwencji zakres ten łączy się głównie z kompetencjami nauczycieli języka polskiego oraz przedmiotów artystycznych, którzy mają zapoznawać z kanonem sztuki w różnych jej dyscyplinach oraz pobudzać aktywność twórczą uczniów. Szczegółowa interpretacja zadań edukacji kulturalnej, sformułowanych w Genewie, pokazuje, że praktyka uwzględnia najczęściej jedynie dwa do trzech z nich i to w wymiarze dotyczącym sztuki, jej upowszechniania i kontaktów z nią. Wszystkie pozostałe zadania używają pojęć, których interpretacja wymaga nie tylko wiedzy przedmiotowej ale i normatywnej, ponieważ to nauczyciel musi zdecydować, co uzna za znaczące dziedzictwo kul-

⁸ I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków 1998, s. 62.

turowe i jakich kryteriów użyje do jego oceny, gdzie wytyczy granicę między tradycją i współczesnością, jak wyinterpretuje godność poszczególnych kultur i jej obronę, co uzna za krytyczne podejście do masowych mediów. Oczywiście, może sięgnąć po dostępne mu informacje o tym, jak zadania te rozumieją i realizują inni, ale ostateczna decyzja ocenienia tego, co znajdzie, wyboru jednej a odrzucenia innych propozycji, należy do niego. Z pomocą nie przyjdzie tu żadna teoria edukacji – co podkreśla przywoływany Pearson, ale także wielu badaczy edukacji i jej filozoficznych podstaw. Dotyczy to filozofii edukacji przyjmowanej przez daną instytucję, ale także przekonań poszczególnych nauczycieli. Każda sytuacja związana z nauczaniem jest inna, każdy uczeń jest inny, kontekst nauczania zmienia jego przebieg i wymaga adekwatnych do niego decyzji. Rozpocząć je muszą decyzje dotyczące konkretnych celów operacyjnych wartych podjęcia, możliwych do podjęcia, wymagających podjęcia. Za nimi idą decyzje o planie działania i jego bieżących modyfikacjach. Decyzje te wynikają z indywidualnej filozofii działania każdego nauczyciela, jeśli nie ma on zostać sprowadzony do roli technologa w zakresie nauczania.

Pierwszym wnioskiem dotyczącym interesujących nas kompetencji nauczycielskich jest więc stwierdzenie, że wiedza dotycząca kultury i jej systemowego widzenia należy do wiedzy przedmiotowej każdego nauczyciela, niezależnie od szczegółowej dziedziny, którą się zajmuje. Idea integrowania treści tradycyjnych szkolnych przedmiotów nauczania ma w założeniu ułatwić realizację tego postulatu. Informacje schematycznie kojarzone z konkretną dziedziną wiedzy mają w wyniku integracji uzyskać kontekst innych dziedzin, procesów i zjawisk, co pomoże lepiej je rozumieć. Pojawia się tu jednak warunek – sami nauczyciele muszą możliwie jak najlepiej rozumieć różne konteksty zjawisk własnej dziedziny, szukać informacji, które mogą te konteksty ujawnić. Zakres niezbędnej wiedzy musi więc znacząco wzrosnąć. Dotyczy to głównie wiedzy przedmiotowej, w tym wiedzy ogólnej jako wiedzy m.in. o kulturze. Pierwszą grupą kompetencji będą więc kompetencje w zakresie wiedzy przedmiotowej, w tym wiedzy ogólnej i wiedzy o systemowo rozumianej kulturze.

Drugim wnioskiem jest konieczność przygotowywania uczniów do samodzielnego oceniania. I tu u podstaw niezbędna jest wiedza ogólna, wiedza normatywna o różnych kryteriach wartościowania, ale również bogate doświadczenia związane z praktyką porównywania, nazywania uchwyconych podobieństw i różnic, uzasadniania własnych sądów. Te kompetencje wydają się głównie odnosić do nauczycieli prowadzących tzw. przedmioty humanistyczne, w których nie można posługiwać się precyzyjnym pomiarem, obiektywnymi miernikami podobieństw i różnic, które muszą uwzględniać „współczynnik humanistyczny”. Nie można jednak zwalniać z tych kompetencji nauczycieli np. informatyki, którzy funkcjonują na razie głównie w roli instruktorów uczących umiejętności obsługi komputera i nawigowania w Internecie. Tą drogą nie da się uzyskać efektu krytycznego korzystania z mediów. Wielu w taki sposób

prowadzonych uczniów nie będzie w stanie nie tylko odnieść korzyści poznawczych z wykorzystywania nowych mediów, ale obronić się przed uzależnieniem od mediów. Nie wystarczą tu kompetencje sprawnościowe. Doświadczenia potrzebne do zdobycia kompetencji w zakresie samodzielnego oceniania wymagają możliwie bogatego języka, którym można nazywać wszelkie dostrzegane sensory, wzbudzone uczucia, intuicyjnie wyczuwane nastroje i znaczenia. Oczywiście, kształcenie tych kompetencji wymaga odpowiedniego kształcenia nauczycieli. To oni muszą dysponować wiedzą, doświadczeniami, językiem, który umożliwi wybór i zaplanowanie działań wspomagających uczenie się samodzielnego oceniania, krytycznego myślenia, wartościowania zachowań i wytworów człowieka. Obserwacja rzeczywistości społecznej i praktyki szkolnej budzi obawy, iż te kompetencje są w środowisku nauczycielskim szczególnie zaniedbane. Wiedza ogólna, doświadczenia kulturalne i samodzielność sądów wielu nauczycieli nie odbiega od przeciętnego poziomu naszego społeczeństwa.

Kolejny wniosek wiąże się z poszerzeniem zakresu edukacji kulturalnej o problematykę filozofii człowieka jako podmiotu moralnego i obywatela określonego państwa. W potocznym rozumieniu te dziedziny aktywności pozostawały poza sferą kontaktów z kulturą. Przeciwnie – często uczestnictwo w kulturze, interpretowane jako kontakt ze sztuką, sytuowane było programowo poza problematyką moralno-społeczną i poza kręgiem pytań o odpowiedzialność człowieka. Ten ważny zwrot wymaga nie tylko poszerzania programów kształcenia ogólnego, ale zauważenia potrzeby niezbędnych do realizacji tego zadania nowych kompetencji nauczycielskich. Wiedza o moralności i ocenach moralnych, o prawach i obowiązkach obywatelskich wydaje się przypisana do szkolnych przedmiotów związanych z wiedzą o społeczeństwie i etyką. Jeśli jednak uzmysłowimy sobie, że każdy nauczyciel z istoty swojego zawodu i roli wpływa na kształtowanie się postaw moralnych i obywatelskich swoich uczniów, wiedza o wartościach oraz postawach moralnych i obywatelskich musi być widziana jako fragment wiedzy przedmiotowej nauczyciela, niezależnie od jego węższej specjalności.

Ostatnie zadanie programu genewskiego, mówiące o edukacji międzykulturalnej i wielokulturalnej, zakłada uczenie dialogu międzykulturowego, a tym samym warunkujących go postaw dążenia do zrozumienia innej kultury, szacunku do niej, uznania, iż jest niezbędnym odniesieniem w kontakcie z ludźmi, którzy do niej należą. Wymaga to świadomego pogłębiania znajomości własnej kultury i kultur, z którymi nawiązuje się kontakt, by rozpoznać źródła różnic i podobieństw, znaleźć punkty, w których bez fałszowania ważnych różnic można się spotkać i zrozumieć. Również ten wymiar wymaga szerokiej wiedzy z zakresu wiedzy o kulturach, przede wszystkim o własnej kulturze, która – im lepiej poznana i zrozumiana – tym bardziej uwarunkowuje na to, co w każdej systemowo rozumianej kulturze jest ważne i musi być brane pod uwagę. Ten zakres kompetencji dotyczy głównie nauczycieli przedmiotów tzw.

humanistycznych i społecznych, ale również nauczycieli języków obcych, którzy często koncentrują się na nauczaniu języka umożliwiającego elementarną komunikację, lekceważąc ukazywanie języka jako ważnego wymiaru określonej kultury. Problematyka wielokulturowości i jej konsekwencji nie powinna oczywiście być całkowicie obca także nauczycielom innych specjalności.

Wskazane zakresy nauczycielskich kompetencji, niezbędnych do prowadzenia edukacji kulturalnej, nie wyczerpują wszelkich kompetencji postulowanych w tym zakresie. Niektóre są oczywiste i wymagają jedynie rzetelnej realizacji – tak jak wprowadzenie do uczestnictwa w kulturze współczesnej. Wybrano jednak te, które wydają się najbardziej zaniedbane. Zaniedbanie to wyraża się ich aktualnym miejscem w procesach kształcenia, doskonalenia i oceniania nauczycieli. Zwiększone zainteresowanie tymi procesami, wywołane reformą oświaty, wyraża się głównie akcentowaniem wiedzy profesjonalnej (nauczycielskiej, przyczynowej), dotyczącej mechanizmów wywoływania pożądanych zmian w zachowaniu i myśleniu uczniów. Główny ciężar kształcenia i doskonalenia nauczycieli zaczyna spoczywać na kompetencjach metodycznych. Sposoby działania, wzbudzające zainteresowanie i pozytywne nastawienie uczniów, zaczynają dominować nad kompetencjami przedmiotowymi. Być może szkoła staje się tym sposobem bardziej „przyjazna” uczniom, ale nie bardzo wiadomo, czy uczniowie uczą się w niej lepiej rozumieć świat, siebie i innych w złożonych powiązaniach i kontekstach kulturowych. Atrakcyjne metody i formy nie przesłonią faktu, że nierzadko nauczyciel nie ma zbyt wiele do powiedzenia na tematy, które żywo interesują dziecko a potem nastolatka i tym samym są rozwojowo bardzo ważne, choć nie przekładają się na bezpośrednią życiową przydatność. Dialogowy wymiar roli nauczyciela wymaga m.in. licznych rozmów, prowadzonych w różnych sytuacjach, przy różnym stopniu sformalizowania, często bez wyraźnego związku z sytuacją dydaktyczną. Potrzebne do takich działań kompetencje wymagają przynajmniej minimalnej wiedzy wspólnej z wychowankiem, a także możliwie szerokiej wiedzy ogólnej. Najciekawsze metody i formy w końcu się znudzą, a konkurowanie z mediami atrakcyjnością przekazu nie wydaje się właściwą drogą podnoszenia poziomu kształcenia.

Niebezpieczną tendencją jest również ocenianie i awansowanie nauczycieli głównie w oparciu o dokumentację potwierdzającą wielość form kształcenia, w których brali udział. Takie formy, często podejmowane ze względu na możliwie szybkie formalne ich potwierdzenie, traktowane czysto instrumentalnie ze względu na kryteria awansu zawodowego, w bardzo niewielkim stopniu dotyczą pogłębiania szerokiej wiedzy przedmiotowej. Łatwiej jest przekonać zwierzchników i organy kontrolujące o przydatności form bezpośrednio związanych z nauczanymi przedmiotami i „warsztatem nauczycielskim”, niż o walorach doksztalcenia w zakresie szeroko pojętej wiedzy ogólnej i normatywnej. Potrzebne byłyby więc programy doskonalenia kompetencji na-

uczucielskich w zakresie szeroko (łącznie z wiedzą ogólną) rozumianej wiedzy przedmiotowej.

Wreszcie niepokojące zjawisko kształcenia nauczycieli, eksponujące dziś, jak się wydaje, wiedzę profesjonalną kosztem wiedzy przedmiotowej w jej szerokim sensie, może uniemożliwiać w praktyce realizację pełnej edukacji kulturalnej. Niezależnie od faktu, iż błędne decyzje ograniczające praktyczne doświadczenia kandydatów na nauczycieli wymagają niewątpliwie szybkiej korekty takiej organizacji praktyk, by umożliwiały one doświadczenie refleksyjnego działania, wiedzy nauczyciela nie można wyprowadzać głównie z praktyki. Bardzo ważne są również kompetencje instrumentalne, pozwalające dobierać środki dydaktyczne adekwatne do przedmiotu i możliwości technicznych w danej dziedzinie. Nie można jednak lekceważyć czy wręcz zapominać – jak to dzieje się coraz częściej – o roli kształcenia kompetencji przedmiotowych w sensie wiedzy ogólnej, normatywnej i dotyczącej nauczanej dziedziny wraz z jej kontekstami. Wymaga to modyfikacji programów kształcenia w kierunku nasycenia ich wiedzą ogólną w zakresie filozofii, etyki, estetyki, logiki, historii, historii kultury i antropologii kulturowej, religioznawstwa, wiedzy o sztuce, o mediach, o współczesnej kulturze, o komunikacji społecznej, wreszcie o sytuacji społecznej i politycznej we własnym kraju i na świecie. Kształcone tą drogą kompetencje nie zakładają encyklopedycznej wiedzy z wielu różnych dziedzin, ale umiejętność dostrzegania związków różnych zjawisk, ich kontekstu, poznanie możliwie szerokiego zakresu pojęć ogólnych, które warunkują proces myślenia.

Oczywiście ten kierunek pogłębiania nauczycielskich kompetencji powinien być wzmacniany przez sprzyjające warunki zewnętrzne, motywujące do pogłębiania wiedzy przedmiotowej i umożliwiające taką aktywność – przykładowo: większe ulgi podatkowe na zakup książek (także literatury pięknej), czasopism (nie tylko specjalistycznych i zawodowych), różne formy ulg w zakupach biletów do instytucji upowszechniania kultury itp. Jeśli nauczyciele mają wpływać nie tylko na to, jak, ale także czego uczą się ich uczniowie, muszą zdawać sobie sprawę, czego trzeba się dziś nauczyć, żeby być twórczym, podmiotowym uczestnikiem kultury. Wzrastające tempo rozwoju cywilizacji technicznej i presja wzorów kultury masowej mogą sprawić, że człowiek o niewykształconych kompetencjach kulturowych stanie się przedłużeniem własnych wytworów, niewolnikiem a stopniowo elementem coraz doskonalszych urządzeń, przedmiotem manipulacji, wreszcie – towarem. Już dziś wyspecjalizowane medialne biura reklamy handlują „pakietami odbiorców”, którzy są atrakcyjnym adresatem określonej reklamy, bo stanowią potencjalnie rynkowo silną grupę konsumentów danego produktu czy dóbr. W sferze polityki zdarzają się przypadki handlu elektoratem.

Sytuacja międzynarodowa, perspektywy globalizacji i jej konsekwencji, procesy integracyjne i tendencje separatystyczne w różnych regionach świata,

w Polsce perspektywa członkostwa w Unii Europejskiej to problemy, którymi powinni być żywotnie zainteresowani wszyscy nauczyciele, bowiem te sytuacje wyznaczają w różnym stopniu horyzont planów życiowych tak ich, jak i ich uczniów. Szkoła nie może pozostawać na uboczu tych dyskusji. Świadomość zachodzących procesów i charakteru ważnych społecznie i kulturowo zjawisk może w znacznym stopniu być kształtowana przez nauczycieli, jeśli uczą oni rozumieć świat. W tym celu oni sami muszą jednak dysponować szeroką wiedzą i umiejętnością jej pogłębiania.

Edukacja kulturalna nie jest więc luksusowym dodatkiem do programu kształcenia. Jest wyraźną alternatywą dla edukacji instrumentalnej, wyposażającej członków społeczeństwa w niezbędny w danym momencie zakres sprawności. Tym samym kompetencje nauczycieli mogą być wiązane albo głównie ze sprawnościami (także psycho- i socjotechnicznymi) i tak rozumianą wiedzą profesjonalną, albo z poznawaniem świata, innych i siebie, współdziałaniem z innymi, konstruktywnym przekształcaniem rzeczywistości, dążeniem do wartości wyższych, podmiotowym decydowaniem o własnym losie. Ta druga orientacja wymaga co najmniej równoważnego traktowania wiedzy profesjonalnej i wiedzy przedmiotowej, w tym nie tylko wiedzy opartej na aktualnym stanie danej dziedziny nauczania, ale wiedzy normatywnej i ogólnej, także wiedzy o człowieku i jego miejscu w kulturze. Bycie nauczycielem jest szczególnie rolą, w której kompetencje zawodowe obejmują również ogólny poziom wiedzy, dojrzałość osobowości i kompetencję kulturową.

Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?

Sens edukacji kulturalnej dzieci młodszych

Edukacja dzieci młodszych jest jednym z najważniejszych zadań edukacyjnych każdego społeczeństwa, ponieważ decyduje o tworzeniu się podstaw osobowości, a tym samym warunków uruchamiania potencjału rozwojowego młodego pokolenia. W ostatnich latach ponownie wzrosła świadomość wagi tej sfery życia społecznego. Edukacja dzieci młodszych została uznana za jeden z ważnych elementów ogłoszonej przez UNESCO *Dekady edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, zaplanowanej na lata 2005–2014 (a związanej z ONZ-owską inicjatywą ogłoszenia tego okresu *Dekadą Zrównoważonego Rozwoju*). Warto więc przyrzeć się bliżej sytuacji edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jedno z głównych spostrzeżeń prowadzi do konstatacji, iż wyraźnie nierozumianym, a co za tym idzie – niedocentanym, a nawet zapożyczanym dziś obszarem edukacji dziecka jest edukacja kulturalna. Konstatacja ta nabiera dodatkowego znaczenia w świetle wyodrębnienia – wśród trzech zasadniczych wymiarów zrównoważonego rozwoju – wymiaru społeczno-kulturalnego (obok wymiaru związanego ze środowiskiem naturalnym i wymiaru ekonomicznego).

Tradycyjnie edukacja kulturalna była w wieku XX traktowana jako przygotowywanie do kompetentnego i twórczego uczestniczenia w kulturze symbolicznej¹ (a w jej ramach nie tyle w sferze języka, nauki i religii, co przede wszystkim w sztuce). Rzadziej, choć jak się wydaje z uwzględnieniem powszechnego przekonania i głębszych historycznie tradycji, edukacja kulturalna

¹ Edukacja kulturalna doczekała się już bogatej literatury przedmiotu. Pisali na ten temat m.in. D. JANKOWSKI, J. KARGUL, K. NOWAK, S. SŁOWIŃSKA i inni. Tematykę tę podejmowałam również w wielu swoich tekstach.

jest interpretowana jako kształcenie „człowieka kulturalnego”². Ta kategoria obejmuje ogólnie rozumiane kompetencje kulturalne i kulturalną aktywność, wykształcenie pozwalające na samodzielne, krytyczne poznawanie, ocenianie i przekształcanie rzeczywistości, wreszcie – znajomość i stosowanie norm chroniących ważne kulturowo wartości. Analizy tej kategorii znajdujemy głównie w tekstach socjologicznych z lat 70. XX wieku, m.in. A. Jawłowskiej czy A. Tyszki. Kształcenie człowieka kulturalnego jako cel edukacji kulturalnej zostało ostatnio przypomniane i w pewnym sensie zrehabilitowane także przez socjologa, autorkę badań nad młodzieżą, B. Fatygę w jej badaniach nad współczesnym modelem człowieka kulturalnego. Akceptacja takiego rozumienia celu edukacji kulturalnej znalazła wyraz w *Raporcie o edukacji kulturalnej*, przygotowanym przez B. Fatygę dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (jako materiał do dyskusji w ramach Kongresu Kultury Polskiej³).

Tendencja do poszerzania zakresu edukacji kulturalnej jest widoczna w debatach edukacyjnych dotyczących tej problematyki od lat 90. XX wieku, kiedy to członkowie ONZ, analizując przebieg i realizację ONZ-owskiej Dekady Kultury (realizowanej w latach 1988–1997) i służącej jej edukacji kulturalnej, wyraźnie wyodrębnili główne jej obszary. Obok tradycyjnego umożliwiania zdobywania wiedzy o kulturze i uczestnictwa w kulturze, upowszechniania dziedzictwa kulturowego i dokonań kultury współczesnej, edukacji artystycznej i estetycznej, pojawiły się nowe – kształcenie do zaangażowania w procesy upowszechniania kultury, do krytycznego korzystania ze środków masowego przekazu, do funkcjonowania w sytuacjach wielo- i międzykulturowości, aż do zakresu dotychczas wyłączonego z obszaru edukacji kulturalnej – kształcenia do wartości moralnych i obywatelskich. Zwraca uwagę zwiększenie edukacyjnej troski o aktywny, podmiotowy udział osób edukowanych w kulturze, o przygotowanie do dialogu z innymi kulturami, do realizacji wartości kulturowych, pozwalających budować pozytywne relacje z innymi, ze światem, przekraczać egoizmy indywidualne i grupowe.

Kultura, jako sfera wartości ludzkich służących rozwojowi jednostek i społeczeństw, jest jedyną sferą w pełni ludzką, sferą doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa. Ten sposób myślenia o rozwoju przywraca współczesnej myśli o człowieku m.in. nowy nurt w psychologii określany *psychologią pozytywną*, poszukujący inspiracji filozoficznych w koncepcjach rozważających takie pozytywne cele człowieka, jak doskonałość, szczęście, mądrość, pozwalające je osiągnąć cnoty⁴.

² Szerzej piszę na ten temat w tekście: *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* w pracy zbiorowej pod moją redakcją: *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*. Katowice 2004.

³ Kongres Kultury Polskiej został zorganizowany w Krakowie we wrześniu 2009.

⁴ Por. m.in. *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa 2004.

Istota i zakres edukacji kulturalnej

Istotą edukacji kulturalnej jest uczenie wartości kulturowych prowadzone w kulturze, przez kulturę i do kultury. Drogami realizowania edukacji kulturalnej są:

- a) kreowanie potrzeb kulturalnych, uczenie ich zaspokajania,
- b) kształtowanie kompetencji kulturowych (wiedzy i umiejętności) pozwalających poznawać i rozumieć kulturę własną, a także inne kultury, podmiotowo i konstruktywnie w nich uczestniczyć⁵. Potrzeby kulturalne mogą być rozumiane wąsko i szeroko. W wąskim znaczeniu, potocznie występującym częściej, obejmują one: potrzeby ekspresji, tworzenia, komunikacji, kontaktu z dobrami kultury (głównie z wartościami symbolicznymi). W szerokim rozumieniu dotyczą realizowania wartości kulturowych: najwyższych wartości funkcjonujących w tradycji jako wartości duchowe (a więc wartości poznawczych, moralnych, estetycznych, sakralnych), wartości budujących tożsamość jednostek i grup, odnoszonych do różnej skali – ogólnoludzkiej (człowiek, rozwój, pokój, wolność, sprawiedliwość), narodowej, regionalnej, lokalnej, wreszcie wartości różnego charakteru, zabezpieczających warunki realizacji innych wartości, uznawanych za szczególnie ważne (mowa tu o takich wartościach, jak wartości społeczne, ekologiczne, demokratyczne i inne).

Kompetencje kulturowe pozwalające rozumieć siebie, własną społeczność, wspólnoty, do których się należy z konieczności lub wyboru, opierają się na poznawaniu danej kultury głównie przez pryzmat budujących ją współcześnie i historycznie wartości. Dialog z członkami własnej kultury i przedstawicielami innych kultur, umożliwiający nie tylko pokojowe współistnienie, ale i współdziałanie, wymaga poznawania ich poprzez uznawane przez nich „tablice wartości” (określenie Z. Herberta, zainspirowane przez jego mistrza – H. Elzenberga), poprzez przyjmowanie postawy szacunku wobec wartości dla nich szczególnie ważnych. Kompetencje te w odniesieniu do wartości symbolicznych, głównie odnajdywanych w sztuce, wymagają poznania jej historii i najnowszych tendencji, widzianych w kontekście historyczno-kulturowym, kontekście znaczących miejsc i twórców. Wymagają jednak równocześnie możliwie bogatych doświadczeń z osobiście przeżytych kontaktów z dziełami i działaniami artystycznymi, a także własnych doświadczeń twórczych. Ten obszar jest najczęściej łączony z edukacją estetyczną i artystyczną. Kompetencje warunkujące realizację wartości kulturowych w szerszym rozumieniu wymagają wielostronnej, rzetelnej edukacji i wychowania do respektowania i wzmac-

⁵ Oparcie edukacji kulturalnej na wartościach kulturowych analizuję m.in. w tekście: *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*. W: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Toruń 2008.

niania tychże wartości – tym samym do twórczego, refleksyjnego, krytycznego udziału w kulturze, do podmiotowego, dialogowego, opartego na wzajemnym szacunku funkcjonowania w sytuacji codziennych różnic kulturowych, a także rosnącej wielo- i międzykulturowości. Tu potrzebne jest odniesienie do całej edukacji, poszerzenie jej wymiaru kulturowego poprzez uwzględnianie w programie wartości kulturowych. Jeśli ma ona przygotowywać nie tyle do prostej adaptacji społecznej i funkcjonowania w określonych warunkach cywilizacyjnych, ale do rzeczywistego, doskonalącego rozwoju jednostek i grup, nie może się kierować jedynie celami pragmatycznej użyteczności.

Edukacja kulturalna dziecka

Efekty edukacji kulturalnej – jako edukacji do aktywnego, kompetentnego uczestnictwa w kulturze symbolicznej – są uwarunkowane działaniami uwzględniającymi w zakresie kształcenia i wychowania szeroko rozumiane wartości kulturowe. Dotyczy to również edukacji kulturalnej dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W tym przypadku okres rozwojowy każe szukać dla tej dziedziny edukacji głównie metod aktywizujących, odwoływania się do ciekawości poznawczej, radości związanej z aktywnością twórczą i badawczą, uwzględniania skłonności do naśladownictwa, a także do sytuacji nagradzającej dziecko atrakcyjnością, jaką niesie zainteresowanie dorosłego, jego akceptacja, gotowość towarzyszenia w doświadczeniach, przeżyciach, działaniach, dzieleniu się wrażeniami, wyjaśnianiu świata. Jednak kluczem do budzenia gotowości dziecka do kontaktów z kulturą jest przykład znaczących bliskich. Dlatego tak ważne są w tym okresie potrzeby i kompetencje kulturalne otaczających dziecko dorosłych, głównie rodziców i kadry placówek edukacyjnych.

Bardzo ważne są różnorodne formy działań podejmowane w placówkach edukacyjnych, ale także pierwsze formy kontaktu z kulturą w instytucjach kultury (wyjście na prawdziwy koncert, do muzeum, na wystawę, do teatru itp.), poprzez wartościowy przekaz (słuchanie pięknie odczytywanego czy recytowanego tekstu, pięknie wykonanego utworu), pierwsze formy turystyki kulturalnej obejmującej wyprawy, których celem są łatwo dostępne zabytki sztuki, architektury, krajobrazu, dokładnie poznawane, dokumentowane (fotografie, szkice, nagrania), omawiane w czasie rozmowy dzieci z kompetentnymi specjalistami.

Początki edukacji kulturalnej powinny objąć również kształcenie kultury osobistej, tzn. uczenie wartości związanych z szacunkiem wobec człowieka oraz chroniących je norm, wzorów zachowań, a więc uczenie szacunku do siebie i innych, odpowiadających tej postawie sposobów zachowań wobec obiektów, sytuacji, obyczajów, wydarzeń, w których wartości te są realizowane (w tym świetle uczenie form grzecznościowych, pięknego języka, sposo-

bów radzenia sobie z emocjami, zachowań wyrażających szacunek do sytuacji ważnych dla innych, ale i dla siebie itp.). I tu decydującą rolę pełni przykład znaczących dorosłych.

Praktyka polskiej edukacji kulturalnej dziecka

Słabości, błędy i ich przyczyny

Wspomniane tendencje edukacyjne, wzmacniane postulatami społeczności międzynarodowej, uświadamiają rosnącą dziś rolę edukacji kulturalnej. Niestety, obserwacja praktyki edukacyjnej w Polsce pozwala stwierdzić, że dalece odbiega ona od postulowanych sposobów myślenia i działania. Równocześnie pozorna oczywistość i łatwość hasłowo traktowanej edukacji kulturalnej pociąga za sobą mało refleksyjne i niejako bez troskie zarówno jej zapisywanie w różnego typu dokumentach programowych, jak sprawdzanie i ocenianie jej realizacji. Spróbujmy wskazać najważniejsze przyczyny tego stanu:

A. Brak świadomości celów. Niezrozumienie istoty edukacji w omawianym zakresie powoduje koncentrowanie się na instrumentalnych celach kontaktów z kulturą, takich jak rozwijanie wyobraźni i aktywności twórczej, zagospodarowanie czasu wolnego oraz, choć rzadziej, budzenie zainteresowań innymi kulturami. Jednakże brak odpowiednich kompetencji kadry sprawia, że nawet te cele realizowane są głównie poprzez rutynowe wykorzystywanie środków artystycznych i paraartystycznych, bez głębszego uzasadnienia i przeanalizowania efektów (np. pomijanie jakichkolwiek kryteriów pozytywnych zmian w poziomie pracy twórczej, rozwoju wyobraźni, budzenia zainteresowań). Dzieci rysują więc i malują na różne, często dyktowane okazją tematy, uczą się piosenek, słuchają najbardziej popularnych i znanych nagrań z tekstami dla dzieci, oglądają filmy (wszystko jako tzw. „bajki dla dzieci”), w szkole realizują wybrane fragmenty programu edukacji plastycznej i muzycznej (zależnie od wyposażenia szkoły i kwalifikacji nauczyciela), omawiają książeczki traktowane jako lektury, przygotowują proste inscenizacje znanych baśni, scenariusze okolicznościowe bądź programy muzyczno-ruchowe, nierzadko kopiujące estradowe programy rozrywkowe. Działania te mogłyby stanowić element edukacji kulturalnej, gdyby prowadzone były na odpowiednim poziomie, uczyły wrażliwości na prezentowane wartości poprzez dobór najbardziej wartościowych tekstów, dzieł i twórców. Niestety, nie wydaje się to regułą, choć nie można nie zauważać wielu interesujących dzia-

łań podejmowanych przez nauczycieli świadomych znaczenia kultury dla rozwoju dziecka i zainteresowanych kulturą.

- B. Zawężanie edukacji kulturalnej wyłącznie do sztuki, rozumianej jako odbiór przekazów artystycznych przeznaczonych dla dzieci, przy równoczesnym braku – tak u kadry pedagogicznej, jak i u rodziców – kompetencji i doświadczeń dotyczących szeroko rozumianej kultury, kultury symbolicznej – w tym sztuki, wreszcie – sztuki dla dzieci i ofert kulturalnych adresowanych do dzieci. Brak znajomości dorobku kultury, dzieł i ich twórców, bezradność w ich wyborze i krytycznej ocenie powoduje bezkrytyczne przyjmowanie każdej oferty kierowanej do dzieci przez instytucje, media i inne podmioty deklarujące taki profil programowy, niezależnie od jej wartości. Charakter „dziecięcy” proponowanej formy nie gwarantuje jednak poziomu, a bywa, że staje się źródłem łatwego zysku dla autorów zakładających, że dziecięcy odbiorca jest niewymagający, a jednocześnie niechroniony przez kompetentnego opiekuna, stosunkowo łatwy technicznie do zdobycia. Niestety, prowadzi to do częstych nieporozumień, niezadowolonych i rozczarowanych dziecięcego uczestnika, usprawiedliwiania się dorosłych inicjujących takie doświadczenia brakiem orientacji, niedoinformowaniem itp.
- C. Brak działań przygotowujących w sposób atrakcyjny, w formach bezinteresownych, tzn. takich, które dla dziecka nie mają charakteru instytucjonalnego obowiązku, do realizowania innych niż artystyczne wartości symbolicznych (do używania poprawnego, bogatego i pięknego języka, do aktywności badawczej i zainteresowania odkryciami naukowymi, respektowania szacunku do religii jako sfery duchowości człowieka). Jeszcze dobitniej uwidacznia się niechęć do edukacji kulturalnej w sferze kształcenia do wartości moralnych i obywatelskich, co jest wyrazem niechęci i lęku wychowawców, szczególnie instytucjonalnych, wobec programowego działania wychowawczego, wymagającego wyraźnego określenia wartości, które mają nadawać kierunek działaniom wychowawczym.
- D. Całkowita niezależność i brak integracji działań edukacyjnych poszczególnych środowisk wychowawczych oraz instytucji kultury – brak wzajemnej informacji i współdziałania (głównie rodziny, placówek edukacyjnych, mediów, placówek wychowania pozaszkolnego i organizacji czasu wolnego, kościołów, podmiotów trzeciego sektora, instytucji kultury). Przyczynami tej sytuacji jest brak rozwiązań formalno-systemowych ułatwiających współpracę, brak form i metod aranżujących wzajemne kontakty – głównie rodziny i środowisk instytucjonalnych, ale także brak wzajemnego zaufania instytucji, środowisk i osób.
- E. Rezygnowanie przez dorosłych – rodziców i nauczycieli wychowawców z aranżowania ciekawszych, bardziej ambitnych i wartościowych kontaktów dzieci z kulturą. Uzasadnieniem są obiegowe stereotypy, zgodnie

z którymi współczesne dzieci już nie czytają, wolą nagrania audio lub video od żywego kontaktu, np. słuchania czytanej na żywo książki, wizyty w teatrze, słuchania żywej muzyki, wolą komputer niż najciekawsze nawet wydarzenia kulturalne itp. U źródeł tych stereotypów leży najczęściej brak czasu i wygoda dorosłych, którzy nie chcą angażować się w kontakty dziecka z kulturą w takim stopniu i w taki sposób, aby miało ono warunki do spokojnego skupienia, zapytania o wątpliwości, emocjonalnego przeżywania doświadczeń kulturalnych w poczuciu bezpieczeństwa. Do przyczyn tych należy jednak dodać również brak (przede wszystkim w mediach) pozytywnych wzorów sytuacji kontaktu dzieci z kulturą.

- F. Lekceważenie dziecka jako uczestnika kultury, wyrażające się w braku starania o odpowiedni poziom proponowanej dzieciom oferty kulturalnej, braku recenzowania i rzetelnej oceny propozycji kulturalnych adresowanych do dzieci, rezygnowania z poważnej współpracy i rozmowy z dzieckiem związanych z aktywnością kulturalną.
- G. Sytuacja materialna instytucji edukacyjnych i rodzin, która każe wybierać zaspokajanie potrzeb najpilniejszych. Wśród nich, w wyniku braku świadomości rozwojowego znaczenia kultury, nie mieszczą się potrzeby kulturalne i związane z nimi koszty, traktowane jako potrzeby i wydatki „luksusowe”.

Pozytywne doświadczenia i prognozy

Diagnoza edukacji kulturalnej dzieci nie powinna się ograniczać do elementów pesymistycznych, ponieważ pojawiają się również symptomy zmiany sposobu myślenia. Wskażmy obszary działań, które można już uznać za w pewnym stopniu pozytywnie sprawdzone.

- A. Inicjatywy instytucji kultury i środowisk artystycznych adresowane do najmłodszych odbiorców – przyszłych uczestników kultury. Przykładami mogą być: Filharmonia Malucha – inicjatywa Filharmonii Śląskiej w Katowicach, która zdecydowała się przygotować koncerty dostosowane repertuarem, prowadzeniem, formą i sytuacją do najmłodszych, kilkuletnich słuchaczy (możliwość swobodnego wchodzenia i wychodzenia z rodzicami na salę w czasie koncertu, pomieszczenia wypoczynku i zabawy, możliwość wejścia na scenę, przyjrzenia się i dotknięcia instrumentów); Teatrunki – akcja teatru szczecińskiego nastawiona na wprowadzanie małych dzieci w świat teatru; prowadzone przez niektóre muzea warsztaty muzealne dla dzieci; różnorodne działania prowadzone przez biblioteki, szczególnie biblioteki dziecięce.
- B. Inicjatywy mediów: np. akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, kolekcje wartościowych tekstów literatury i filmów dla dzieci dołączane do poszcze-

gólnych tytułów prasowych; konkursy o tematyce kulturalnej, np. historycznej, literackiej wprowadzane w ramach programów radiowych i telewizyjnych dla dzieci.

- C. Dołączanie do programów większych wydarzeń kulturalnych, np. niektórych festiwali, oferty programowej dla dzieci, co umożliwia organizacyjnie uczestniczenie w kontaktach z kulturą całej rodziny. Ogromnym walorem wszystkich tych inicjatyw jest dążenie do uczestnictwa w nich dzieci wraz z rodzicami. Zwiększa to efektywność oddziaływania, a równocześnie poszerza kompetencje rodziców.
- D. Bardzo ciekawą formą edukacji kulturalnej w zakresie wartości poznawczych i kontaktu z nauką jest forma uniwersytetów dla dzieci. Podobne założenia towarzyszą programom dla dzieci, proponowanym w ramach różnego typu festiwali nauki, scenariuszy muzeów naukowych oraz innych instytucji upowszechniających wiedzę na całym świecie, w tym również w Polsce. Popularność tych form udowadnia, że stereotyp braku zainteresowania dzisiejszych dzieci wiedzą i ich niechęci do uczenia się jest bezpodstawny i nieprawdziwy. Powody jego utrwalania się zasługują na głębsze przeanalizowanie, ponieważ mogą ujawnić ważne błędy instytucji oświatowych i być może wskazać kierunki naprawy sytuacji.
- E. Obszarem edukacji kulturalnej stosunkowo najlepiej sprawdzonym w pracy szkół i przedszkoli z młodszymi dziećmi jest edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe własnego regionu. W tej dziedzinie udało się na ogół przygotować pedagogów, umotywować ich do wzbogacania warsztatu metodycznego, a tą drogą – zaktywizować dzieci, obudzić ich zainteresowanie własną „małą ojczyzną”, nawiązać kontakt ze środowiskiem rodzinnym i włączyć je do działań edukacyjnych. Jednak i tu widoczny jest brak środowiskowej integracji działań różnych podmiotów. Zwraca uwagę także niepokojące zjawisko izolowania problematyki dziedzictwa kulturowego regionu od szerszego kontekstu uwarunkowań kulturowych, co może utrudniać kształtowanie się poczucia tożsamości kulturowej, harmonizującej różne kręgi kulturowe i porozumienie z ich przedstawicielami, ograniczać wspólny kod kulturowy (nawet regionalny, ale w szerszej skali, narodowy, europejski, światowy). W Polsce jest to problem szczególnie ważny edukacyjnie, ze względu na skomplikowaną sytuację kulturową, będącą spuścizną historycznych losów i zmieniającej się przynależności państwowej różnych regionów.

W tym zakresie pożądanym byłoby poszerzanie edukacji regionalnej o tło ukazujące szersze kręgi kulturowe. Atrakcyjne w pracy z młodszymi dziećmi byłoby np.: uczenie tańców regionalnych, ale i narodowych, poznawanie obyczajów regionalnych, ale i narodowych, wykonywanie prac z elementami symboliki regionalnej, ale i narodowej, poznawanie obok literatury regionalnej – kanonu literatury dziecięcej polskiej i europejskiej itd.

Bardzo obiecujące są perspektywy edukacji kulturalnej, zarysowane w nowych *Podstawach programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Zapisy tych dokumentów zobowiązują do wprowadzania zróżnicowanych działań i doświadczeń dziecka, przygotowujących do kontaktu z plastyką, muzyką, literaturą dziecięcą, teatrem. Przewiduje się wprowadzanie form kontaktu czynnego, twórczego oraz aranżowanie sytuacji odbioru przekazów artystycznych w placówce i w instytucjach kultury, uczenie różnych form uczestnictwa w kulturze, kształcenie kultury osobistej, przygotowywanie do udziału w kulturze społecznej. Akcentuje się możliwie wysoki poziom proponowanych dzieciom działań związanych z kulturą, włącznie z podkreśleniem znaczenia estetycznego kształtu przestrzeni, w jakiej działania te powinny być prowadzone. Chociaż nie nazywa się jeszcze tego obszaru wprost edukacją kulturalną (a może poszerzyłoby to myślenie o tych działaniach, szczególnie w ramach nauczania zintegrowanego?) a wychowaniem przez sztukę, edukacją estetyczną, świadomi roli tej sfery wychowania nauczyciele i wychowawcy mają możliwość stworzenia wartościowych programów dostosowanych do uwarunkowań konkretnego środowiska. W tym miejscu trzeba jednak podkreślić pilną potrzebę przygotowania kadry, która będzie realizować wprowadzone *Podstawy programowe* i opracowywać odpowiednie programy zgodnie z intencją tych dokumentów i współczesnym rozumieniem edukacji kulturalnej.

Co można i należałoby poprawić?

Na zakończenie należałoby spojrzeć na edukację dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym z perspektywy edukacji kulturalnej w jej najszerszym znaczeniu – uczenia do i przez wartości kultury. Jeśli wie-
dza, a tym samym droga do niej, tzn. kształcenie i wykształcenie są ważnymi wartościami człowieka, jego kultury, to ich realizacja musi rządzić się mocniejszymi prawami i mechanizmami niż zdobywanie instrumentalnie użytecznych umiejętności i wiadomości. Jeśli szkoła ma wyzwalać pozytywną motywację do wysiłku uczenia się, pokonywania trudności, musi odwoływać się do czegoś więcej niż pragmatyczna przydatność w życiu codziennym. W tym przypadku – do autentycznej ciekawości poznawczej, a także do satysfakcji z dostrzeganych własnych postępów, rozwoju, odnoszonych sukcesów, coraz lepszego rozumienia świata, coraz lepszych relacji z innymi, poczucia własnej wartości i bycia potrzebnym. W tym kontekście nabywanie przez dziecko określonych kompetencji, które będą „kiedyś” do „czegoś” potrzebne, jest celem zrozumiałym i przekonującym głównie dla dorosłego. Trzeba

doprowadzić do sytuacji, w której będą to również cele dziecka. Przykładowo: dla dziecka opanowanie techniki czytania powinno prowadzić do możliwości przeczytania czegoś naprawdę ciekawego, czegoś, co chciałoby samodzielnie odczytać. Bardzo często jest to naturalna droga nabywania sprawności czytania, bardziej skuteczna niż coraz liczniejsze dzisiaj metody nauki czytania, często abstrahujące od motywacji dziecka. Podobnie nauka pisania, jeśli ma poszerzać zakres umiejętności potrzebnych dziecku do napisania SMS-a, musi mieć inne niż czysto użytkowe funkcje i powody. Może być przygotowaniem do pisania własnych powieści, tworzenia podpisów pod komiksy czy prowadzenia kiedyś blogów.

Perspektywa nadania edukacji kulturalnej dzieci właściwej rangi i współczesnej treści uzależniona jest od kilku podstawowych czynników. Wydaje się, że najważniejszymi byłyby:

- modyfikacja kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej pracującej z dziećmi (uświadomienie istoty i roli edukacji kulturalnej, przedstawienie współcześnie przyjmowanego zakresu, podniesienie kompetencji merytorycznych i metodycznych, ale także osobistych kompetencji kulturalnych osób ją prowadzących); dotyczy to również kadry innych niż pedagogiczne placówek i instytucji kulturalnych, podejmujących działania z dziećmi. Należałoby dążyć do tego, by osoby pracujące z dziećmi znały np. podstawowy kanon twórczości dla dzieci z wszystkich głównych dziedzin sztuki, a także poznały w praktyce metody animacyjne, uruchamiające aktywność i angażujące dzieci w działania związane z kulturą (twórcze, odbiorcze, upowszechnieniowe);
- przestrzeganie zasady wykorzystywania w edukacji kulturalnej dzieci propozycji, działań, dzieł na możliwie najwyższym poziomie;
- wyposażenie placówek przedszkolnych i szkolnych w sprzęt, materiały, pomoce i środki do realizowania twórczych i odbiorczych kontaktów z różnymi dziedzinami kultury (biblioteki, mediateki, sprzęt nagrywający i odtwarzający, proste instrumenty muzyczne, środki do zróżnicowanych działań plastycznych itp.);
- systemowe ułatwienia i zachęty dotyczące porozumiewania się oraz współdziałania różnych instytucji i środowisk w zakresie edukacji kulturalnej;
- zwiększenie liczby środków przewidzianych na projekty i inne działania w ramach edukacji kulturalnej dzieci;
- uruchomienie mechanizmów tworzenia programów multimedialnych do edukacji kulturalnej dzieci;
- włączenie do edukacji kulturalnej mediów (głównie publicznych), konsultowanych i ocenianych w tym zakresie przez kompetentne gremia specjalistów. Warte przemyślenia byłyby prace nad kanałem kulturalnym dla dzieci i młodzieży.

Osobnym i szczególnie ważnym zadaniem wszystkich środowisk związanych z edukacją i kulturą jest poszukiwanie i sprawdzanie różnych możliwości przygotowywania i włączania w edukację kulturalną dzieci ich środowiska rodzinnego, głównie rodziców. To przede wszystkim oni w ogromnym stopniu mają szansę kierować rozwojem dziecka, jego zainteresowaniami, pomagać w dokonywaniu różnych wyborów, w konstruktywnym spędzaniu przez nie czasu (m.in. poprzez finansowanie określonych działań). To oni mogą i powinni rozmawiać z dzieckiem, uczyć je wymiany myśli, dialogu, stymulując ekspresję i postawy twórcze, towarzysząc w przeżyciach i uczyć dzielenia się przeżyciami – będąc pierwszymi przewodnikami w edukacji kulturalnej.

Aby nie dopuścić do tego, żeby edukacja kulturalna dzieci stała się de facto zapomnianym obszarem edukacyjnym, trzeba powrócić do jej sensu, podnieść wymagania wobec realizującej ją kadry, połączyć wysiłki wszystkich środowisk, które mogą w tym procesie wziąć aktywny udział, potraktować dziecko jako poważny podmiot kultury i partnera uczestnictwa w kulturze.

Edukacja wielokulturowa – w świetle koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Ariuna Appaduraia

Poszukiwania i programy dotyczące edukacji wielokulturowej (i międzykulturowej) we współczesnym świecie doczekały się już bogatej literatury, wielu badań i praktycznych doświadczeń. Rzeczywistość współczesnego świata, podlegając dynamicznym zmianom, stawia jednak przed tą dziedziną coraz to nowe wyzwania. Wynikają one nie tylko z doraźnych i spektakularnych pedagogicznych sukcesów i porażek, ale z prowadzonych równolegle studiów i badań nad kulturą i kulturami, nad zachodzącymi w nich procesami. Prace te dostarczają różnych narzędzi do interpretacji faktów, różnych kontekstów, a także różnych wizji przemian kulturowych w dzisiejszym świecie. Stanowią one ważną inspirację zarówno dla badań, jak i praktycznych działań edukacyjnych, próbujących przygotować młode pokolenia do życia w wielokulturowym świecie, poznać warunki sprzyjające tym działaniom i je utrudniające.

Edukacja ta, określana edukacją między- i wielokulturową, ma w założeniach przeciwdziałać konfliktom między przedstawicielami różnych kultur, ułatwiać ich dialog i współpracę, stwarzać podwaliny pokojowego funkcjonowania społeczeństw wielokulturowych.

W Polsce problem ten dotyczy bezpośrednio na razie nielicznych regionów, gdzie grupują się mniejszości etniczne, a także terenów pogranicznych. Jednak pośrednio, głównie za pośrednictwem mediów, staje się coraz lepiej znany (co nie znaczy rozpoznany). Ostatnie miesiące przyniosły nowe wydarzenia i fakty, które coraz bardziej wciągają przeciętnego odbiorcę mediów w wir emocji związanych z konfliktami reprezentantów różnych kultur. Były to przede wszystkim konflikt ludności pochodzenia arabskiego zamieszkującej zachodnią Europę z instytucjami tych państw, a tym samym z „białymi Europejczykami”, oraz reakcje radykalnych środowisk muzułmańskich całego świata na zamieszczone w europejskiej prasie karykatury Mahometa. Obydwa te wydarzenia, ich przebieg i społeczna temperatura, wzmacniane zaangażo-

waniem międzynarodowych mediów, wydają się unieważniać a przynajmniej poddawać w wątpliwość dotychczasowe efekty działań społecznych, w tym edukacyjnych, dotyczących kontaktów międzykulturowych. Sytuacja ta skłania do szukania wyjaśnień wśród powstających w ostatnich latach koncepcji zmian kulturowych.

Na obszarze problemów i tematów podejmowanych dziś w naukach o kulturze – przede wszystkim w ramach antropologii społecznej i kulturowej, etnologii i etnografii, studiów regionalnych czy kulturowych (pojęcia te są używane w nieco różnych znaczeniach w różnych kręgach kulturowych i tradycjach badawczych) – odnajdujemy wątek relacji między globalizacją i lokalizacją, globalnym i lokalnym. Wydaje się on szczególnie ważny dla edukacji wielokulturowej i jej badania. Ten właśnie wątek jest głównym przedmiotem zainteresowania współczesnego amerykańskiego antropologa, Ariuna Appaduraira. Jego koncepcja kulturowych wymiarów globalizacji została przedstawiona głównie w książce *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*¹. Ona też posłużyła do analizy wyzwań współczesnej edukacji wielo- i międzykulturowej.

Appadurai, profesor wielu znaczących amerykańskich uczelni, urodzony w Indiach i posługujący się często przykładem Indii w swoich analizach, mający za sobą (jako członek indyjskiej klasy wyższej) edukację anglofonską, jest uważany za jednego z najciekawszych badaczy dzisiejszej, globalizującej się nowoczesności. Bywa sytuowany w kręgu autorów postmodernistycznych, jednakże z zastrzeżeniem, że wynika to raczej z odrzucania przez niego substancjalnego traktowania kultury, wykorzystywania wielu pojęć i kategorii powstających w tym nurcie oraz nieufności do tradycyjnie rozumianych państw narodowych, niż z pełnego podzielenia poglądów radykalnych przedstawicieli tej orientacji. Ze względu na podjęty w tych rozważaniach problem, rezygnuję ze szczegółowego przedstawiania sposobu myślenia tego autora i wszystkich elementów jego teorii nowoczesności, która obejmuje wiele zagadnień (m.in. istotę nowoczesnej konsumpcji, nowoczesnego patriotyzmu czy kryzysu państw narodowych). Skoncentruję się na tych wątkach, które mogą być pomocne w zrozumieniu słabości i zagrożeń edukacji wielokulturowej, a także w poszukiwaniu rozwiązań odpowiadających współczesnej sytuacji.

Appadurai odrzuca tezę o homogenizacji i amerykanizacji kultury jako najbardziej charakterystycznych skutkach globalizacji. Podstawową tezę tego autora jest teza o globalnym wytwarzaniu lokalności, z jakim mamy dziś do czynienia na całym świecie. Jest to skutkiem gwałtownego rozwoju mediów elektronicznych i masowych migracji ludzkich. Powodują one z jednej strony zjawisko deterytorializacji (oddzielenia danej kultury od konkretnej, sta-

¹ A. APPADURAI: *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków 2005. (Książka została opublikowana w USA w 1996 roku).

łej przestrzeni), a w efekcie konieczność coraz intensywniejszego rozwoju wyobraźni indywidualnej i zbiorowej, która pozwoliłaby radzić sobie z tym nowym doświadczeniem. W konsekwencji to praca wyobraźni staje się konstytutywną cechą nowoczesnej podmiotowości. Z drugiej strony sprawiają, że coraz większego znaczenia nabierają kulturowe diaspory, rozumiane jako życie i działanie niejako pośrednio wspólnotowe, na odległość. Są to diaspory powstające rzadziej w wyniku wyboru, częściej – z przymusu ekonomicznego bądź politycznego. Kultury funkcjonujące w diasporze nie oznaczają przekreślenia zasad tożsamości kulturowej, reprodukcji kulturowej czy mobilności. Stwarzają jednak nowy ład świata, ład ponad i poza granicami, ład poza narodami i ponadnarodowy. Podmioty w tym świecie w ogromnym stopniu wytworzą swoje życie społeczne pracą własnej wyobraźni, wspomaganą przez media elektroniczne. Media te wywołują powstawanie „wspólnot afektu”, które są równie silne jak wspólnoty powstające poprzez naturalne, bezpośrednie więzi. „Transformacja potocznych tożsamości w rezultacie elektronicznej mediatyzacji i aktywizacji wyobraźni”² stała się faktem kulturowym.

W tym miejscu niezbędne jest wyjaśnienie, w jaki sposób Appadurai rozumie kulturę. Odrzuca jej znaczenie rzeczownikowe, substancjalne, przyjmując, że jest ona aspektem różnicy, tożsamością grupy opartą na różnicy, szczególnie na różnicach skonstruowanych i wyostrzonych w wyobraźni, różnicach zmobilizowanych do podkreślenia tożsamości grupowej, do jej wyodrębnienia. Autor ten pisze: „kultura stanowi rozpowszechniony aspekt ludzkiego dyskursu, wykorzystujący różnicę do wytwarzania różnorodnych koncepcji tożsamości grupowej”³. Kultura w szerokim rozumieniu – jako „archiwum różnic” należących do tożsamości danej grupy – wyodrębnia w swych ramach kulturę w ścisłym rozumieniu: podzbiór różnic wyznaczających granicę tożsamości tejże grupy. Taki sposób rozumienia kultury prowadzi autora do określonej interpretacji kulturalizmu. Píše: „Mówiąc wprost, kulturalizm to polityka tożsamościowa zorganizowana na szczeblu państwowym”⁴.

Współczesny człowiek mniej więcej od lat 70. XX wieku żyje, zdaniem Appadurais, w nakładających się na siebie wyobrażonych światach. Jest to wynik globalnej cyrkulacji kulturowej, na którą składa się cyrkulacja etnoobrazów, medioobrazów, technoobrazów, finansobrazów oraz ideobrazów. Możemy powiedzieć, że jest to świat cyrkulujących obrazów życia ludzi, obrazów i komunikatów medialnych, techniki, ekonomii i ideologii. Nie da się ani od nich uciec, ani wyabstrahować. Elektroniczne media i masowe migracje wciągają wszystkich, bezpośrednio lub pośrednio, w ten coraz trudniejszy do uchwycenia i kontroli proces. Nawet jeśli ktoś nigdy dalej nie wyjeżdżał, zna

² Ibidem, s. 21.

³ Ibidem, s. 25.

⁴ Ibidem, s. 27.

kogoś, kto wyjechał, jest z nim w jakimś kontakcie, coś o nim wie. Te najważniejsze procesy globalne mają różny wpływ na poszczególne formy kulturowe. Większy na formy tzw. „miękkie”, słabszy – na „twarde”. Oto jak autor rozumie to rozróżnienie: „Twarde formy kulturowe występują wraz z całym układem powiązań między wartościami, znaczeniem i zawierającymi się w nich praktykami, które są trudne do przerwania i nie poddają się transformacji. W przeciwieństwie do nich miękkie formy kulturowe pozwalają na stosunkowo łatwe oddzielenie przypisanych praktyk od znaczenia i wartości, i na względnie skuteczną transformację na każdym poziomie. I dalej, wyjaśniając tę różnicę na konkretnym przykładzie: W pewnej mierze wszystkie sporty podporządkowane określonym regułom mają coś z tej twardej jakości, ale można wykazać, że jest ona w większym stopniu obecna w formach rywalizacji, zawierających w sobie istotę moralnych wartości społeczeństwa, w którym powstały”⁵. To czy dana forma, cyrkulując globalnie, zostanie w danej społeczności odrzucona, czyli okaże się twarda, czy też przyswojona, bo miękka, wynika z historycznie utrwalonych w niej wzorców kultury, ale także ze złożonych mechanizmów nowoczesności. Trudno to przewidzieć, zaplanować czy objąć kontrolą, a tym bardziej wywołać. Wydarzenia w świecie zglobalizowanym tworzą nie tyle logiczne sekwencje zdarzeń, co szczególne ich „kaskady”, sprawiające, że fakty – mające miejsce w jednym miejscu, przekazane i zinterpretowane w innym, w jeszcze innym, nakładając się na różne cyrkulujące treści, formy kulturowe i znaczenia – mogą wywołać efekt nieproporcjonalny do początkowych impulsów, a już tym bardziej niemożliwy do dokładnego przewidzenia. To myślenie jest bliskie teoriom chaosu i – funkcjonującemu w ich ramach – „efektowi motyla”. (Można by tu z autorem dyskutować, czy zawsze kaskady te powstają samoistnie i nie są kontrolowane, ale przesuwaloby to nasze rozważania na teren mechanizmów psycho- i socjotechniki w globalizującym się świecie).

Wróćmy do Appaduraia. Przez lokalność rozumie on fenomenologiczną jakość, która „wyraża się w określonych rodzajach sprawczego działania, towarzyskości i powtarzalności”⁶. Jego zdaniem, nie tylko małe, tradycyjne środowiska lokalne, ale i ogromne zbiorowości aspirują dziś na świecie do wyraźnej etniczności. Jest to jednak już inna etniczność niż tradycyjna. Obejmuje grupy bardzo duże liczebnie i rozproszone przestrzennie, stosunkowo łatwe do wzniesienia w nich przemocy i nacjonalizmów, aspirujące do statusu narodowości, wchodzące w ostre konflikty z dotychczasowymi grupami etnicznymi oraz strukturami państw. Stanowią one ważny czynnik globalny w budowaniu lokalnej wyobraźni pierwotnych grup etnicznych. Na tę sytuację nakłada się polityka kulturalizmu. Wielorakie współczesne kulturalizmy, wzmacniane przez państwa ze względu na różne cele i interesy, potencjalnie prowadzą

⁵ Ibidem, s. 134.

⁶ Ibidem, s. 263.

do konfliktów, ponieważ poszczególne kulturalizmy, zdaniem Appaduraia, konkurują za każdym razem w danym państwie o jakiś „fragment narodu”. Wzmacnianie tożsamości kulturowej może więc wymknąć się spod kontroli i zwiększyć poczucie obcości Innego. Zagrożenie to wzrasta w sytuacji, gdy wspomniane procesy globalizacyjne – rozwój elektronicznych mediów i masowe migracje, wraz z równoczesną potrzebą etniczności – wzmacniają obraz różnic stanowiących tożsamość własnej grupy, wytwarzają uproszczone wyobrażenie tych różnic, wywołują potrzebę ich obrony. Powstające ponadlokalne, ponadnarodowe, często rozległe diaspory dążą do stworzenia silnych wspólnot afektywnych, które oddziałują na „tubylców” – mieszkańców tworzących naturalny rdzeń danej grupy, na społeczności i kultury lokalne. Wzmacniają ich poczucie lokalności i wyobrażenie o jej specyfice, pośrednio stymulują zmiany upodabniające te grupy do przyjętego i cyrkulującego w przestrzeni ponadlokalnej wyobrażenia o nich. W ten sposób globalność wytwarza coraz bardziej lokalność, dostarcza materiału do konstruowania własnej tożsamości. Lokalna wyobraźnia staje się grą czynników lokalnych i globalnych, równie rzeczywistych i autentycznych. Wyobraźnia ta może mieć wpływ konstruktywny, może budzić odwagę podejmowania niesprawdzonych projektów życiowych z utrzymaniem „twardego” jądra lokalnych norm i wartości, może jednak prowadzić do poczucia zdrady, inności głębszej niż się wydawało na co dzień, zagrożenia przez innych, których wyobrażenie było bardziej pozytywne niż obraz płynący z zewnątrz – z mediów i dalekich „swoich” w diasporze, przekazujących swoje urazy, poczucie krzywdy, niezaspokojone roszczenia. Zakończmy relację poglądów Appaduraia wymownym fragmentem: „trzeba koniecznie uznać historyczny charakter samej lokalności i przyjąć, że historie, z których wyłaniają się poszczególne lokalności, mogą ostatecznie stać się ofiarą globalnej dynamiki. [...] nie istnieje nic, co odnosiłoby się jedynie do lokalności”⁷.

Wybór zaprezentowanej wyżej koncepcji nie oznacza całkowitej akceptacji jej założeń i tez, nie jest równoznaczny z ich podzieleniem. Był umotywowany raczej bardzo trafnymi spostrzeżeniami i wnikliwymi obserwacjami dzisiejszego świata i jego kultury. Szczególnie ważna edukacyjnie wydała mi się teza o globalnym wytwarzaniu lokalności, która jest zaprzeczeniem powszechnie dziś przyjmowanego poglądu o grożącej nam homogenizacji i amerykanizacji kultury, o potrzebie skierowania wszystkich wysiłków na przeciwdziałanie teje. To ostatnie przeświadczenie wydaje się towarzyszyć nierzadko badaczom i praktykom edukacji wielokulturowej, a także związanej z nią edukacji regionalnej.

Wzmocnienie poczucia własnej tożsamości kulturowej jest ważnym, uznanym już powszechnie celem współczesnej edukacji. Pojawia się jednak

⁷ Ibidem, s. 31.

obawa, czy silne, jednostronne eksponowanie tego celu w polityce oświatowej nie może grozić dostrzeżonym przez cytowanego autora konfliktem kulturalizmów? Równocześnie, czy programy w tych dziedzinach edukacji nie przyjmują w założeniu lokalności zamkniętej na nieuniknione wpływy globalności, czy nie stwarzają sztucznego świata na potrzeby kulturalizmu właśnie? Czy nie następuje mało refleksyjne wymieszanie w toku tej edukacji „twardych” i „miękkich” form kulturowych? Czy nie próbuje się zawłaszczyć wyobraźni lokalnej na potrzeby edukacyjnego skansenu, zbudowanego w znacznej części ze stereotypów i cyrkulujących wyobrażeń?

Spróbujmy w świetle przedstawionej koncepcji sformułować postulaty pedagogiczne dla procesów edukacyjnych, przebiegających w świecie pośrednich i bezpośrednich kontaktów różnych kultur. Niektóre z krajów przeżywających intensywne migracje międzykulturowe – w Europie głównie Francja – próbowały uniknąć niebezpieczeństw multikulturalizmu poprzez wprowadzenie polityki edukacyjnej, opartej na zasadzie uniwersalizmu. Zasada ta została wyprowadzona z ideałów oświeceniowych i haseł rewolucji francuskiej. Zakładane w nich zasady równości i wolności programowo respektować mają laicki charakter państwa, co eliminuje jednak przejawy tożsamości religijnej oraz formalną równość obywateli, co wywołuje w praktyce, jak się okazało, nieformalną dyskryminację rasową i nierówność szans ze względu na nierówny dostęp do wykształcenia oraz brak pracy. Kolejne konflikty społeczne w tym kraju podważają słuszność modelu uniwersalizmu, pokazując m.in., jak silna jest tożsamość oparta na wspólnocie afektywnej, wywołanej mechanizmami globalnymi, jak szybko deterytorializuje się poczucie lokalności. Grupy młodych Francuzów pochodzenia arabskiego, głównie Algierczyków, z różnych miast Francji a także innych krajów Europy Zachodniej, w czasie niedawnych zamieszek identyfikowały się ze sobą, porozumiewały, wzajemnie pobudzały do agresji, ale także przedstawiały swoje racje poprzez media, prezentując się jako dyskryminowana grupa etniczna. Program uniwersalizm kontra partykularyzm kultur etnicznych nie okazał się więc właściwą drogą edukacyjną.

Od wielu lat edukacji wielokulturowej towarzyszy postulat przygotowywania przede wszystkim do dialogu międzykulturowego. Pojawia się jednak pytanie: co zrobić, by wyprzedzić proces zdominowania lokalnej wyobraźni i tożsamości przez procesy globalizacyjne – media i migracje? Jeśli się to bowiem nie uda, dialog między naturalnymi sąsiadami, konstruktywny i pełen życzliwości, może się przekształcić w przemoc etniczną, będącą efektem pracy zglobalizowanej wyobraźni, interpretowania nawet odległych, incydentalnych zdarzeń w kategoriach zagrożenia i wyzwania.

Na pewno powszechnie już uznana i wprowadzana edukacja zapoznająca z własną i innymi kulturami, dostarczająca doświadczeń pozytywnych, bezpośrednich kontaktów, pozostaje programem niezbędnym, ale czy wystarczającym? W świetle przedstawianej koncepcji globalizacji konieczne jest uczenie

myślenia historycznego o własnej kulturze, rozumienia jej zmian zachodzących pod wpływem procesów globalizacyjnych, wyobrażeń o niej i źródłach tych wyobrażeń. Wymaga to dostarczenia odpowiednich treści, ale także uczenia, dokonywania pod tym kątem analizy przekazów medialnych, rozmów i działań, także działań twórczych, zmierzających do przedstawiania wyobrażeń o własnej kulturowej tożsamości za pomocą różnych form, kontaktów z członkami własnej kultury, żyjącymi w innych kulturach.

Niezbędne jest jednak przede wszystkim wzmocnienie integralnego rozumienia edukacji, opartej na integralnym rozumieniu człowieka i jego sfery duchowej jako sfery odpowiedzialnej za stosunek do wartości. Integralnie rozumiana edukacja programowo dąży do równomiernego rozwoju wszystkich sfer osobowości człowieka, w centrum stawiając jego stosunek do wartości. Jeśli zostaną zlekceważone procesy poznawcze, człowiek nie będzie w stanie samodzielnie kontrolować ani kulturowej sytuacji zewnętrznej, ani projektować własnych działań. Będzie skazany na działanie nieprzewidywalnych „kaskad wydarzeń”, które go porwą, wyzwalając silne emocje i pozbawione auto-refleksji zachowania. Jeśli zaniedba się mentalny wymiar edukacji medialnej, koncentrując się na technicznej sprawności, człowiek stanie się przedmiotem medialnej manipulacji na nieprzewidywalną skalę. Wreszcie – jeśli nie będzie działań wychowawczych, przygotowujących go do stałego oceniania własnych wyborów i decyzji ze względu na uświadomiony system wartości, zagubi się, stając wobec konfliktów wartości własnej kultury a także między wartościami różnych kultur. Jeśli np. najwyższą wartością stanie się kultura, w tym przypadku rozumiana za Appaduraim jako różnica będąca podstawą tożsamości, musi pojawić się trudność negocjowania najbardziej znaczących różnic i dopuszczalności metod ich obrony. Globalizacja wymaga refleksyjności, niezależności myślenia i działania, szacunku do wartości ludzkich, a tym samym do tworzących się wokół nich kultur, zaś wobec potencjalnych zjawisk przemocy etnicznej – gotowości do porozumienia.

Możliwą płaszczyzną porozumienia jest poszukiwanie podobieństwa uznawanych wartości, z założeniem możliwych różnic wyrażających je form. Wartością niezbędną i podstawową jest człowieczeństwo i jego bezwarunkowa godność, uzasadniająca jego wspieranie, rozwijanie, obronę, postawę szacunku i życzliwości. Personalizm dopowie tu potrzebę ofiarnej miłości, gotowość służby, solidarność, przedstawi religijne zakorzenienie tej antropologii. Ale nawet jeśli nie zostanie on przyjęty jako filozofia człowieka stojąca u podstaw działań edukacyjnych, wartość człowieczeństwa i jego godności jest niezbędną płaszczyzną rozpoczęcia dialogu między kulturami i ich reprezentantami.

Appadurai nie kreśli żadnych perspektyw dla opisywanych przemian, nie ocenia ich i nie formułuje postulatów. Dokonuje jedynie pogłębionego oglądu i proponuje interpretację. Jednak zwraca uwagę na narastające zagrożenie przemocą etniczną, która jest wynikiem wielu złożonych procesów następują-

cych w nowoczesnym świecie. Podkreśla wagę świadomości, że potrzeba lokalności i etniczności nie zanika, przeciwnie – narasta, choć globalizacja zmienia jej formy. Jest to głos, którego edukacja nie może zlekceważyć. Żeby spokojnie przyjmować wzrost znaczenia lokalności i etniczności, trzeba wzmocnić edukacyjnie poczucie wspólnoty międzyludzkiej.

Ruchy antyglobalistów eksponują argumenty ekonomiczne i społeczne, każące krytykować procesy globalizacyjne, odrzucać je, a nawet z nimi walczyć.

Nie jest to droga dla pedagogów świadomych przemian współczesnej kultury. Oni powinni szukać wartości łączących, podkreślać je i pokazywać, w jaki sposób różne kultury je traktują, uczyć rozróżniania form kulturowo „twardych” i „miękkich”, co Appadurai interpretuje jednoznacznie jako dotyczące ważniejszych i mniej ważnych w danej kulturze wartości. To edukacja powinna dziś pokazywać granice kompromisów i przede wszystkim różne możliwe postaci wzajemnego szacunku.

Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów czy słów?

Spotkanie pedagogów, filozofów i kulturoznawców, poświęcone rozważaniu perspektyw pedagogiki kultury, świadczy o wzroście zainteresowań tym nurtem poszukiwań pedagogicznych. W sytuacji polskiej, w której pedagogika okresu powojennego zdominowana została przez tzw. pedagogikę socjalistyczną, ponowne zainteresowanie pedagogiką kultury, łączoną głównie ze znaczącym dorobkiem okresu międzywojennego, stało się wyrazem odzyskanej swobody poszukiwań i wyboru filozoficznych podstaw wychowania. Równocześnie jednak znacznie wyraźniejszy stał się brak jasnych założeń filozoficznych poszczególnych koncepcji pedagogicznych, czasem nawet nonszalancki do nich stosunek. Wieloletnia praktyka posługiwania się określonymi słowami w sposób całkowicie instrumentalny, rezygnujący z odpowiedzialności za słowo, dowolnie manipulujący znaczeniami tak, by osiągnąć ideologicznie akceptowalny efekt we wszystkich dziedzinach życia społecznego, ujawnia dziś swoje skutki. Również pedagogika stała się terenem dyskusji rezygnujących często z dociekania istoty ewentualnych różnic, wyjaśniania znaczeń słów uznawanych za kluczowe. Nierzadko gry językowe zastępują dialog myśli i argumentów. Grozi to nie tylko oddalaniem się pedagogiki od problemów pedagogicznych, ale eklektyzmem, który nie sprzyja poznaniu.

W przypadku przywoływania „pedagogiki kultury” zjawisko to nabiera szczególnego znaczenia ze względu na stosunkowo jasne założenia filozoficzne tego nurtu. Pojawia się pytanie: do jakiego stopnia założenia i poglądy twórców pedagogiki kultury zobowiązują tych, którzy chcą wpisywać się w krąg problemów określany tą samą nazwą – „pedagogiki kultury” właśnie? A może zainteresowania związkami kultury i wychowania nie oznaczają nawiązania do pedagogiki kultury, ale szukanie nowych nurtów refleksji pedagogicznej, wywołane sytuacją kultury współczesnej?

Nie wchodząc w szczegóły różnic między najważniejszymi przedstawicielami „pedagogiki kultury” i ich teoriami, wskażmy punkty wspólne. Były nimi przede wszystkim następujące założenia:

- „świat wartości humanistycznych jest jakościowo różny od świata przyrodniczego; ten pierwszy jest natury psychicznej, ma swe „znaczenie” i „sens”, oba jednak rodzaje bytów (humanistyczny i realny) są „obiektywne” i dostępne poznaniu ludzkiemu;
- zjawiska humanistyczne, a w tym zjawiska wychowania, są niepowtarzalne i nie można ich badać empirycznie, gdyż wymykają się wszelkiej operacjonalizacji, bytowi zatem świata wartości odpowiada poznanie przez rozumienie znaczenia sensu wartości;
- istnieją ponadczasowe, ponadprzestrzenne i ponadindywidualne wartości kultury, stanowiące autonomiczne rzeczywistości, którymi rządzą prawa normatywne, będące ideami i ostatecznymi miernikami wartości;
- koncepcje filozoficzne, a ściślej ontologiczno-epistemologiczne dociekania nad pojęciem wartości trzeba łączyć z pojęciem norm i powinności, gdyż dopiero na terenie etyki i estetyki następuje rzeczywiste realizowanie wartości”¹.

Widoczne są tu wpływy XIX-wiecznej niemieckiej filozofii kultury.

Sergiusz Hessen, jeden z czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury, istotę wychowania upatruje w dążeniu do urzeczywistniania wartości kulturalnych (nawiązanie do filozofii H. Rickerta). Hessen w latach 30. XX wieku pisał, że: „wychowanie jest kulturą jednostki” i obejmuje takie dziedziny aktywności człowieka, jak nauka, sztuka, moralność i religia. „Zespół tych wartości stanowi właśnie istotę kultury. Będąc wartościowymi same przez się, wartości kulturalne posiadają ważność bezwarunkową, czym się właśnie różnią od celów czysto subiektywnych, do których dążą ludzie w życiu. Tę bezwarunkową ważność można nazwać nieskończonością, ponieważ ważność wartości w każdym danym momencie przewyższa ich rzeczywistość. W rzeczy samej, zadanie nauki nigdy nie okaże się wyczerpane. Nigdy nie może się ziścić ideał doskonałego piękna. Nigdy nie ustanie walka człowieka z sobą tak, aby mógł zatrzymać się w swym dążeniu do osiągnięcia coraz wyższych stopni wolności moralnej. [...] Nieosiągalność ich [*wartości kulturalnych* – K.O.] pochodzi zatem nie od ich ułudności, lecz od ich niewyczerpalności, inaczej mówiąc – od wznoszącej się ponad wszelką rzeczywistość nieskończoności. Dla zaznaczenia tego górowania wartości kulturalnych ponad wszystkimi celami – faktami, mającymi cechę konieczności i dopuszczającymi ich zupełne zniszczenie, nazywamy je celami – zadaniami². Struktura wychowania, według Hessena,

¹ D. DRYNDA: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*. Katowice 1987, s. 111.

² S. HESSEN: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997, s. 70–71.

obejmuje cztery warstwy: warstwę rozwoju biologicznego, społecznego, kulturalnego i moralnego (dążenie do zbawienia i świętości poprzez czynną miłość bliźniego), którym odpowiadają poszczególne typy wartości i zadań. Tworzą one swoistą piramidę, której szczytem są zadania moralne³.

Pedagogika kultury została poddana krytyce (szczególnie w państwach socjalistycznych) głównie ze względu na orientację idealistyczną i normatywne traktowanie kultury. Trudno jednak było całkowicie zanegować miejsce kultury w świecie, widzenie człowieka jako istoty tworzącej kulturę i tworzonej przez nią. Groziło to zgodą na dyktat technokratyzmu i stopniowe „odczłowieczanie” współczesnej cywilizacji. Organizacja Narodów Zjednoczonych powołała wyspecjalizowaną instytucję mającą łączyć działania z zakresu kultury i wychowania – UNESCO. Głębsza analiza definicji kultury przyjętej jako podstawa jej działalności pokazuje, że dalsze posługiwanie się koncepcjami pedagogiki kultury nie było już ani zasadne, ani możliwe. Przytoczmy tę definicję za Bogdanem Suchodolskim, jednym ze znaczących polskich pedagogów kultury: „kultura stanowi zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które właściwe są społeczeństwu i grupie społecznej”⁴. Tym samym pedagogika przyjęła w miejsce normatywnego, wyraźnego aksjologicznie, opisowe ujęcie kultury, waloryzujące bliżej niesprecyzowane „wyróżnianie”. Stopniowo miało się ono krystalizować w postulat rozumienia i ochrony tożsamości kulturowej grup i jednostek, dotąd lekceważonej i niedocenianej. Jednostronność rozumienia „tożsamości kulturowej”, skoncentrowana na różnicy, zatarła miejsce, jakie w kulturze ma „tożsamość ludzka”, „człowiecza”, co spowodowało w następnych latach coraz wyraźniejsze dopominanie się o „humanistyczny” wymiar kultury. W roku 1982 ogłoszono lata 1988–1997 Światową Dekadą Rozwoju Kultury, a w jej ramach zaczęto się posługiwać pojęciem *edukacji kulturalnej*. Nie miejsce tu, by analizować program tego ważnego przedsięwzięcia i procesu opisywanego w literaturze przedmiotu wnikliwie i szeroko. Przytoczmy jednak znaczące stwierdzenie Suchodolskiego: „Proponowana koncepcja tej edukacji, dziedzicząc optymizm tradycyjnej pedagogiki kultury, łączy w swoich intencjach dyrektywy rozwoju człowieka z nadzieją na utopijną niekiedy realizację nowego ładu społecznego w świecie. Edukacja kulturalna [...] miałyby wzmacniać rolę kultury jako źródła rzeczywistości stwarzanej przez ludzi, jako podstawy tzw. czynnika ludzkiego, decydującego dla humanistycznego wzbogacania wszystkich ludzkich działań w świecie”⁵.

³ IDEM: *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa 1997.

⁴ B. SUCHODOLSKI: *Pedagogika kultury*, hasło. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993, s. 550.

⁵ Ibidem.

Optymizm pedagogiki kultury pierwszej połowy XX wieku był oparty na określonej koncepcji człowieka i świata, na jednoznacznym personalistycznym postulatcie wierności wartościom duchowym absolutnym, najwyższym, bezwarunkowym, na uznaniu powinności dążenia do tychże wartości, łączącej ludzi różnych czasów i miejsc na przestrzeni „dziejów”, dziejów ich kultury jako form pogłębiania człowieczeństwa. Różne epoki eksponowały różne wartości duchowe, co tworzyło ich kulturową charakterystykę. W tej pedagogice mówi się jednak o wybranych faktach, dokonaniach, zdarzeniach i ich dokumentach, które są świadectwem i wyrazem dążenia różnymi drogami do wartości obiektywnych, najwyższych, absolutnych. Przywołując pedagogów kultury i ich poglądy, zapomina się o cennym i szczególnie dziś aktualnym fragmencie ich koncepcji. Człowiek jako jednostka rozwija się w polu wpływów zewnętrznej kultury, która mniej lub bardziej sprzyja rozwojowi jego osobowości. Im silniejsza presja kultury zewnętrznej o licznych, zróżnicowanych, złożonych elementach i wpływach, tym staranniejszy powinien być proces kształcenia osobowości, która musi poradzić sobie z tą skomplikowaną sytuacją kulturową, by zachować swoją wolność i autonomię.

Definicja kultury, która znalazła się u podstaw edukacji kulturalnej, nie niesie tak klarownych założeń. Poszczególne państwa w różnych gremiach dopowiadały jej znaczenie, wspominając ogólnie o wartościach „duchowych” i roli „tożsamości kulturowej”. Akcent był jednak stale kładziony na szerokim, opisowo-antropologicznym ujęciu kultury, co przesunęło rozważania pedagogiczne na teren problematyki raczej etnologicznej, niż nawiązującej do filozofii człowieka. Dziś, po wielu latach od ogłoszenia Dekady Rozwoju Kultury, powstała nowa sytuacja. Coraz częściej postuluje się wiązanie kultury z edukacją czy wychowaniem, podkreśla się nawet ich nierozdzielność, szuka się form, które łączyłyby różne formy działań pedagogicznych z tradycyjnymi głównie formami upowszechniania kultury. Oba te wymiary życia społecznego traktowane są jednak bądź to potocznie i zdroworozsądkowo, bądź też „eksperymentalnie”, tzn. mniej konwencjonalnie niż dotąd. Jest to zrozumiałe, gdy uświadomimy sobie, że trwają ostre spory nad istotą i sensem wychowania, znaczeniem kultury i kryteriami jej dzielenia na „wysoką” i „niską”, „elitarną” i „masową” itd. Ponieważ rzeczywistość nie znosi próżni, zarówno profesjonaliści jak profani i dyletanci radzą sobie, sięgając nieświadomie do koncepcji społecznie najprostszych – „instytucjonalnych” (por. instytucjonalną koncepcję sztuki Dickiego). Za wychowanie uznają więc to, co robią wychowawcy w instytucjach formalnie „wychowawczych”, nauczaniem jest dla nich to, co robią nauczyciele w szkole, kulturą jest to, co robią instytucje kulturalne, sztuką – to, co robią artyści uznani przez instytucje sztuki itd. Rozpoznanie charakteru i formalnej funkcji poszczególnych instytucji również zaczyna być coraz trudniejsze. Pozostają więc – póki co – ich nazwy albo przynajmniej słowa, które kojarzą się z wychowaniem, edukacją, pedagogiką, kulturą. I cho-

ciaż konsekwentne przyjęcie szerokiej, antropologicznej definicji kultury oznacza, że wszystko, co robi człowiek, jest kulturą, a więc również każde działanie pedagogiczne jest kulturą i wyodrębnianie szczególnych związków tego działania z kulturą logicznie, rzecz biorąc, nie ma sensu, zabiegu tego, tak w teorii jak w praktyce, dokonuje się bardzo często. Z drugiej strony używane w rozważaniach pedagogicznych słowo „kultura” służy często „zaklinaniu rzeczywistości” tak, by referowane poglądy i działania nabrały bardziej „humanistycznego”, mniej pragmatycznego wydźwięku. Z kolei działania i towarzyszące im dokumenty programowe, stanowiące fragmenty polityki oświatowej i kulturalnej, odnoszą się do dziedzin kultury tradycyjnie zaliczanych do „kultury symbolicznej”, choć ani tego jednoznacznie nie deklarują, ani nie wyjaśniają.

Trzeba więc postawić sobie pytanie: w jakim celu szukamy dziś związków kultury z wychowaniem? Czego po nich oczekujemy? A przede wszystkim – jak je rozumiemy? Powrót do tych związków wynika z coraz głośniejszego upominania się na świecie o kulturę bardziej humanistyczną. Przesycenie działań ludzkich „czynnikiem humanistycznym” wymaga już dziś dokładnego określenia, co miałby znaczyć ten postulat. Autorzy, postulujący „humanizowanie” świata i człowieka, mają najczęściej na uwadze bądź to myślenie w kategoriach greckiej *paidei* i *kalokagatii*, bądź renesansowego *humanitas*, bądź służenie światu wartości – w rozumieniu XIX-wiecznej filozofii kultury, bądź wreszcie personalizmu o rodowodzie chrześcijańskim. Ostatnio można zauważyć zainteresowanie kulturą broniącą praw człowieka. Wypowiedzi „w duchu pedagogiki kultury” podkreślają głównie potrzebę obrony przed spragmatyzowanym myśleniem, nastawieniem na sukces za wszelką cenę, „nieludzkim” traktowaniem człowieka i świata, terrorem techniki, ekonomii, polityki, przed kulturą zmieniającą w sferę groźnych, bo atrakcyjnych mechanizmów manipulacji człowiekiem. W polskiej pedagogice od wielu lat zauważalny jest trud B. Suchodolskiego, I. Wojnar oraz ich uczniów związany z upominaniem się o „humanistyczne” myślenie o edukacji i wychowaniu. W jednym z ostatnich swoich tekstów wygłoszonych w 1988 roku w ramach spotkań Komitetu Prognoz Polska w XXI wieku prof. Suchodolski pisał: „los człowieka zasadza się na powiązaniu i przeciwstawieniu tych dwóch rzeczywistości. Z jednej strony rzeczywistość zdarzeń, faktów, walki, rzeczy, rzeczywistość wymierna utylitarnie i pragmatycznie. A z drugiej, rzeczywistość głębokiego nurtu rozwoju dziejowego, rzeczywistość tworząca się wciąż na nowo, rzeczywistość wartości, rzeczywistość mądrości, rzeczywistość człowieka, a nie rzeczy. [...] Traktując świat humanistyczny jako świat ludzkiej twórczości filozoficznej, naukowej, artystycznej, technicznej i jako świat ludzkiej pracy i współżycia, ukazujemy nie tylko jego rozległe obszary, ale także i sens właściwy, bardzo często zapoznavany”⁶.

⁶ IDEM: *Perspektywy kultury humanistycznej we współczesnym świecie*. W: *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa 1997, s. 204–205.

Analiza wypowiedzi Suchodolskiego, zarysowujących pole związków kultury i edukacji, pokazuje, że chodzi o kształcenie człowieka zdolnego i umotywowanego do realizowania siebie jako osoby, orientującego swoje życie na wartości „duchowe”, budującego świat społeczny poprzez dążenie do dobra wspólnego, sprawiedliwości, działania w służbie innym. W cytowanym wyżej tekście czytamy: „Ale jest świat społeczny, w którym na tę rzeczywistość obiektywną nakłada się rzeczywistość osobowych stosunków człowieka i człowieka, gdzie panuje miłość i ofiarność, gdzie służba społeczna staje się miarą wartości, gdzie uczestnictwo społeczne jest pełnym zaangażowaniem człowieka”⁷. Autor nie formułuje wyraźniejszych postulatów pod adresem pedagogiki. Można je jedynie pośrednio wyprowadzać z prezentowanej przez niego koncepcji człowieka i kultury. Myśl ta pozostaje w kręgu pedagogiki kultury, ponieważ, obok budzenia wrażliwości na przemiany kultury, zwraca uwagę na rolę świata wartości i antropologiczne uwarunkowania uczestnictwa w tym świecie.

Wróćmy do pytania o sens deklarowanego powracania do tradycji „pedagogiki kultury”. Tym, co można uznać za tradycję tego ważnego nurtu, jest stawianie wychowaniu wyraźnych celów związanych z urzeczywistnianiem wartości najwyższych, bezwarunkowych, świadomość wpływu kultury jako zobiektywizowanych wartości na działania pedagogiczne i wreszcie wymóg nieustającej pracy nad aktualizowaniem wartości duchowych we własnym życiu, w życiu własnej wspólnoty. Jeśli można mówić o kontynuowaniu tychże tradycji w dzisiejszej pedagogice, to ma to miejsce przede wszystkim w sferze badania wpływów współczesnej sytuacji kulturowej na rozwój człowieka. Pozostałe sfery zainteresowań twórców pedagogiki kultury pozostają wciąż na obrzeżach głównego nurtu ze względu – jak się wydaje – na częstą niechęć tak kulturoznawców, twórców kultury, jak i pedagogów do głębszej refleksji nad wartościami uznającej obiektywny charakter prawdy, dobra i piękna, opór przed normatywnością i jednoznacznością celów.

Jednym z przykładów mogą być dyskusje nad wdrażanymi w Polsce reformami oświaty. W dokumentach zapisuje się intencje autorów, którzy często przywołują wartości wyższe, duchowe i konieczność ich szerokiego uwzględnienia w pracy wychowawczej szkół. Dokładna analiza *Podstaw programowych*, czyli przełożenia tych postulatów na konkretne treści, nie potwierdza konsekwentnego wbudowywania wartości w proces edukacji. Trudno w nich odczytać, czy chodzi o jakiś określony sposób rozumienia „wartości”, czy też pozostawia się to intuicji kształcących i kształconych.

Warta przemyślenia w tym kontekście jest popularność na przełomie XX i XXI wieku powstałej w końcu lat 90. XX wieku elektronicznej japońskiej zabawki – zwierzątka Tamagotchi. Zabawka miała formę niewielkiego, kolorowego, plastikowego pojemnika w kształcie jajka, serca bądź pudełeczka, wypo-

⁷ Ibidem.

sażonego w ekranik i szereg przycisków. Ich liczba była uzależniona od ilości przewidzianych funkcji i zaprogramowanych „zwierzątek” (najczęściej od 1 do 8). Naciśnięcie odpowiedniego przycisku wywoływało pojawienie się rysunku małego (młodego) zwierzątka, które za pośrednictwem sygnałów dźwiękowych i graficznych dopominało się o pożywienie, spacer, zabawę, posprzątanie itp. – zależnie od ilości i stopnia skomplikowania funkcji. Odpowiednie reagowanie przyciskami wywoływało zmiany wyglądu zwierzątka świadczące o jego wzroście i dobrej formie, bądź o jego zaniedbaniu, niezadowoleniu, aż do „śmierci”, sygnalizowanej na ekraniku rysunkiem mogiły i unoszącego się nad nią duszka. Zwierzątko można było za każdym razem, jak długo zabawka była sprawna, ponownie „powoływać do życia”. Oprogramowanie i wykonanie zależało od ceny. Nie wchodząc w zagadnienia związane z czynnościową atrakcyjnością obsługi tegoż urządzenia (adresowanego do dzieci przyzwyczajonych do gier komputerowych), a także abstrahując w tym miejscu od jego estetyki (prymitywna grafika i równie prymitywny dźwięk), zatrzymamy się na kreowanej przez tę zabawkę sytuacji psychologicznej i szerzej – kulturowej. Jeśli uznamy, iż zabawa jest znaczącym wymiarem kultury, a u dzieci służy nie tylko zaspokajaniu potrzeby zabawy, ale ćwiczy określone sposoby zachowań, dostarcza przeżyć, kształtuje osobowość, zabawka ta jest określoną propozycją włączania kultury w wychowanie lub wychowania w środowisko kulturowe dziecka. Sens proponowanej tu zabawy sprowadza się do stałej czujności i kontroli stanu zwierzątka na ekranie, właściwego szybkiego reagowania na sygnały, tym samym – „hodowania zwierzątka”, zapewniania mu właściwej opieki i dostarczania przyjemności (przewidzianych funkcjami zabawki). Istotą jest więc technicznie dosyć prymitywna forma symulacji sytuacji posiadania żywego zwierzęcia i odpowiadania za jego życie, rozwój i samopoczucie. Badania sondażowe, przeprowadzone w końcu lat 90. w grupie dzieci posiadających zabawkę (7–12 lat), ich rodziców i nauczycieli, ujawniły kilka znaczących dla naszych rozważań prawidłowości. Większość dzieci poprosiła o jej zakup rodziców bądź krewnych, którzy spełnili tę prośbę bez oporów, warunkując jej nabycie jedynie ceną. Dzieci traktują tę sytuację bardzo świadomie – wiedzą, że jest to tylko zabawka, jest im przykro w przypadku „śmierci podopiecznego”, ale nie traktują jej poważnie („przecież to jest zabawka, a zresztą w programie są jeszcze inne zwierzątka” – dziewczynka, 7 lat). Szybko się nudzą i po kilku tygodniach odkładają zabawkę. Bez sprzeciwów dostosowują się do zakazu przynoszenia jej do szkoły. Można więc powiedzieć, że zasadniczo okazały się odporne na wytworzoną przez dorosłych sztuczną sytuację psychologiczną. Jednak za niepokojące „pęknięcie” tej odporności można uznać wypowiedzi typu: „Jak nie można mieć żywego zwierzątka, to przynajmniej chcę mieć takie”; „Wolę mieć takie niż nic”; „Chciałbym mieć zwierzę, ale na prawdziwe nie miałbym czasu” itp. Oznaczają one, że dziecko dobrze rozumie różnicę między rzeczywistym i symulowanym posia-

daniem zwierzęcia, ale równocześnie przyjmuje, że rodzice kupili tę zabawkę w dobrej wierze, chcąc zastąpić dziecku żywe stworzenie. „Rodzice mi kupili, bo mówią, że żywego psa nie miałby kto wyprowadzać”; „Lubię te zwierzątka, ale wolałbym żywego kotka, tego nie można pogłaskać ani przytulić”. Znacznie bardziej niepokojące są wypowiedzi dorosłych. W uzasadnieniu zakupu i ocenie zabawki przez rodziców pojawiły się następujące stwierdzenia: „Ta zabawka uczy odpowiedzialności”; „Kupiłam, żeby sprawdzić, czy mógłby opiekować się prawdziwym psem, czy pamiętałby o obowiązkach”; „Bardzo się cieszę, bo bardzo ładnie opiekuje się jajkiem”; „Często ogląda z nim telewizję, nosi go ze sobą (zwierzaczka)”. Wśród nauczycieli więcej było wypowiedzi krytycznych, ale dotyczących przede wszystkim tego, że sygnały dźwiękowe przeszkadzają i rozpraszają dzieci w czasie lekcji, a „szkoła nie jest do zabawy, tylko do nauki”. Wypowiedzi te mogłyby wskazywać na akceptowanie przez dorosłych możliwości zastąpienia żywego stworzenia zabawką elektroniczną, a więzi uczuciowych – technicznymi czynnościami manipulacyjnymi. Również stopień zrozumienia „odpowiedzialności” pozostawia wiele do życzenia. Osobnej analizy wymagałby „humanistyczny” aspekt wprowadzania takich zabawek, ćwiczonych tą drogą sposobów traktowania życia i śmierci. Wychowawcy okazali się osobowościowo, a co ważniejsze – osobowo, nieprzygotowani na przyjęcie nowego elementu środowiska kulturowego i trudno się spodziewać, że pomogliby w tym zakresie swoim wychowankom. Sytuacja kulturowa dzisiejszego człowieka zawiera coraz więcej, coraz bardziej perfekcyjnych doświadczeń symulowanych. Przy niewątpliwych walorach dydaktycznych (łatwość uczenia się powtarzalnych zachowań), wychowawczo prowadzą one do oduczania odpowiedzialności i zmniejszania wrażliwości na coraz precyzyjniej kamuflowaną manipulację. Coraz częściej mamy do czynienia z oficjalnie deklarowanym programem „kultury przyjemności”, poszukującej coraz atrakcyjniejszych form zaspokajania coraz niższych potrzeb. Cenną inspiracją dla dzisiejszych pedagogów, płynącą z powracania do pedagogiki kultury, powinno być nie tyle samo analizowanie wpływów kulturowych, co poszukiwanie sposobów osobowego wzmocnienia podmiotowości uczestników kultury. Wzmocnienia, które mogłoby zapewnić wychowankom zachowanie wolności i prawdziwej autonomii, obronę godności własnej i innych, korzystanie w pełni z własnej rozumności, umiejętność przyjmowania odpowiedzialności, dążenie do tego, co absolutne, darzenie bezinteresowną miłością i doświadczenie jej od innych, dążenie do wspólnego dobra we wszystkich grupach, w których przyjdzie im żyć. Im bardziej złożone, trudne jest środowisko kulturowe, im większą wywiera presję negatywną, tym bardziej potrzebna jest wychowawcza praca nad wspieraniem rozwoju osobowości i dojrzewiania jej osobowego funkcjonowania. Dziś szczególnie potrzebna wydaje się odwaga mówienia o celach wychowania opartych na wartościach, na zakorzenionych w nich zasadach i normach – i w tym sensie o wychowaniu jako kulturze. Pułapką i pe-

dagogiczną ślepą uliczką wydają się starania o kształcenie młodego pokolenia przystosowanego do akceptowania każdej formy zaproponowanej przez coraz mniej określony „świat kultury” i uzasadniający swoje działania coraz bardziej niejasnym „kulturowym” statusem. Kultura, która zawsze była przestrzenią niezależności ducha, nie może się rozwijać w sytuacji wychowawczego treningu bezkrytycznego adaptowania się młodych ludzi do kultury oznaczającej wszystko, co zostanie nazwane kulturą.

Pedagodzy kultury koncentrowali swoje poszukiwania na wprowadzaniu wychowanka w takie regiony kultury i takimi metodami, które budowałyby jego duchowy rozwój. Wskazywali jako najważniejsze wartości – wartości duchowe. Nie było to „pięknoduchostwo”, ale program oparty na jasno określonej filozofii człowieka. Ich dokonania zobowiązują do rzetelnego potraktowania dyskusji nad możliwością kontynuacji tego nurtu poszukiwań, rzetelnego dialogu filozoficznego z ich założeniami i jasnego formułowania poglądów wpisywanych w tę tradycję, nawet gdy nawiązują do niej jedynie nazwą.

Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku

Spośród różnych możliwych obszarów analizowania działań pedagogicznych związanych z kulturą, służących kulturze i przez nią wyznaczanych, za szczególnie ważną a równocześnie zbyt rzadko podejmowaną uważam problematykę celów tych działań. Tę sytuację dostrzegam także w dyskusjach nad edukacją kulturalną. Podjęcie tematyki celów wszelkich działań z człowiekiem, w tym przede wszystkim działań pedagogicznych, wymaga jednakże wybrania płaszczyzny odniesienia, przyjęcia określonych założeń antropologicznych, określonej filozofii człowieka, a w konsekwencji także jego kultury, pozwalającej uzasadnić formułowane cele, wypełniać je treścią, dyskutować nad ich zasadnością, nad sposobami ich realizacji. Tytuł prezentowanego tekstu jest więc informacją o przyjętym stanowisku.

Tradycyjne myślenie o edukacji kulturalnej eksponuje przygotowanie do twórczego uczestnictwa w kulturze, głównie do kontaktu ze sztuką i do własnej aktywności w tym zakresie. W niewielkim stopniu przeniknęły do świadomości społecznej zadania formułowane w latach 80. ub. wieku, choć stosunkowo najwcześniej zaczęły być widoczne w programach polityki kulturalnej państw członków ONZ (szczególnie zadania dotyczące kulturalnej wymiany międzynarodowej). Stopniowo z edukacją kulturalną zaczyna być kojarzona edukacja wielokulturowa i regionalna. Jednak ciągle nieobecne w programach instytucji i potocznych skojarzeniach są te zadania edukacji kulturalnej, które dotyczą edukacji do wartości moralnych i obywatelskich, a które umieszczono wśród zadań międzynarodowego programu tejże edukacji kulturalnej, przyjętego w 1992 roku w Genewie¹. Ważność uwzględnienia wartości moralnych i obywatelskich w takim kontekście podkreślił raport „Our Creative Diversity” przygotowany przez Światową Komisję ds. Kultury i Rozwoju w 1996

¹ Zob. I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa? W: Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków 1998.

roku, działającą pod przewodnictwem Javiera Pereza de Cuellara. W raporcie tym czytamy: „U podstaw różnorodności kulturowej kryje się jedność określana przez powszechnie obowiązujące zasady etyczne. Owa jedność właśnie umożliwia otwarcie ku różnorodności, dzięki poszanowaniu wszystkich kultur, które są tolerancyjne wobec innych kultur i wnoszą wkład w globalną etykę”². Jedność zasad etycznych, nakazująca szanowanie wszystkich kultur, jest więc tu traktowana jako najważniejszy cel edukacji decydującej o rozwoju i kulturze, tym samym – cel m.in. edukacji kulturalnej. Różnorodność tradycji, historia myśli etycznej uświadamiają, że odnalezienie takiej powszechnie akceptowanej jedności jest celem bardzo trudnym, a z perspektywy dzisiejszego świata początku XXI wieku – celem ciągle bardzo odległym. Nie znaczy to jednak, że należy z niego rezygnować. Wspomniany raport i słowa przytoczone powyżej są wyraźnym wyzwaniem dla kultury XXI wieku. Przedstawiane tu rozważania są propozycją odpowiedzi na to wyzwanie, wiążącą nadzieje z personalistycznym podejściem do świata, człowieka i jego kultury.

Personalistyczne widzenie człowieka – szansą i perspektywą współczesnej kultury

Gdyby chciał najogólniej scharakteryzować personalistyczne ujmowanie człowieka, trzeba by podkreślić przede wszystkim uznanie w nim najwyższej w świecie, bezwarunkowej, bezwzględnej wartości, stanowiącej o jego godności, godności osoby ludzkiej. Człowiek jako osoba jest istotą rozumną, wolną, odpowiedzialną, dążącą do prawdy, do dobra, do piękna, do sacrum, istotą godną szacunku, której przysługuje miłość i która jest zdolna do miłości, wreszcie – istotą realizującą się w gotowości bycia dla drugiego, we wspólnocie budowanej wokół wspólnego dobra i w działaniu na rzecz dobra wspólnego, umożliwiającego osobowy rozwój każdego z uczestników. Podstawową wspólnotą człowieka jest rodzina i to ona uczy człowieka konstruktywnego udziału we wszystkich kolejnych wspólnotach i grupach, w których przyjdzie mu żyć³.

Koniec XX wieku był czasem, w którym intelektualści, przedstawiciele różnych dziedzin wiedzy, w alarmistycznym już tonie pisali o potrzebie nowego spojrzenia na człowieka, stawiania mu nowych wymagań, jeśli on sam i jego kultura mają przetrwać. W diagnozach i postulatach coraz wyraźniejsze są dwa stanowiska. Pierwsze to zmęczenie szukaniem i podkreślaniami roli

² Cyt. za: Ibidem, s. 62.

³ Zob. m.in. S. KOWALCZYK: *Z refleksji nad człowiekiem. Człowiek, społeczeństwo, wartość*. Lublin 1995.

ludzkiej podmiotowości, próby podważenia jej znaczenia, programy rezygnacji z niej. Drugie – to wyraz niepokoju słabnięciem podmiotowości, argumenty za jej obroną jako podstawową ludzką wartością. Identyfikuję się z tym drugim stanowiskiem. W wypowiedziach i publikacjach reprezentujących go autorów pojawiają się postulaty wyrażające potrzebę wzmacniania i poszerzania sensu ludzkiej podmiotowości. Pojawia się, choć często nie wprost, postulat osobowego traktowania człowieka. Przytoczę kilka spośród tych, które wydają mi się szczególnie znaczące.

W latach 80. XX wieku pojawia się książka jednego z najwybitniejszych współczesnych filozofów, Charlesa Taylora, pt. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Taylor postuluje w niej pogłębianie podmiotowości zachodniej, która, by nadal mogła być centralną wartością cywilizowanego świata, musi stać się podmiotowością zaangażowaną. We *Wstępie* relacjonującym tezy Taylora czytamy: „Podmiotowość zaangażowana nie jest jedynie biernym obserwatorem samej siebie. Istnieje ona w większym stopniu jako dokonująca aktu woli, niż bezinteresownego samooglądu”⁴. Akty woli powinny się odwoływać do myślenia moralnego, przebiegającego niejako wzdłuż trzech osi: naszego rozumienia poszanowania dla innych i zobowiązań wobec nich, naszego pojmowania tego, czym jest życie pełne, wreszcie – naszego rozumienia godności.

W latach 90. wieku polskie dyskusje o kondycji indywidualnej i społecznej świata schyłku XX wieku Kazimierz Obuchowski wprowadza pojęcie rewolucji podmiotów⁵. Funkcjonowanie podmiotowe to, według Obuchowskiego, przede wszystkim świadome decydowanie o sobie, bycie podmiotem autonomicznym wobec siebie. Autor używa w tym kontekście pojęcia „podmiotowość osobowa”, które oznacza strukturę obejmującą dystans psychiczny wobec siebie, świadomy rozwój osobowości i posiadanie sensu życia. Kryteriami podmiotowości osobowej są tu samorealizacja i rozwój. Program ten można uznać za szczególny, nowy indywidualizm akcentujący już nie tylko samoświadomość i dowolnie rozumianą samorealizację, ale świadome budowanie swojego życia, zgodnie z przyjętym sensem i z dokonywaną z dystansem wobec siebie samooceną.

Amerykański ekonomista i politolog, uznawany za eksperta przemian cywilizacyjnych współczesnego świata, Francis Fukuyama, w eseju *Koniec człowieka* ostrzega, że w dzisiejszym świecie konieczna jest świadoma obrona zagrożonego głównie biotechnologiami człowieczeństwa i godności ludzkiej.

⁴ A. BIELIK-ROBSON: *Wstęp*. W: CH. TAYLOR: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. GRUSZCZYŃSKI, O. LATEK, A. LIPSZYC, A. MICHALAK, A. ROSTKOWSKA, M. RYCHTER, Ł. SOMMER. Warszawa 2001, s. 25.

⁵ K. OBUCHOWSKI: *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIELECKI. Warszawa 1999.

Obrona ta wymaga odmowy pełnej wolności rozwoju cywilizacji w imię obrony człowieka. Nie wystarczy już świadomość zagrożeń i świadomość specyfiki gatunkowej. Świadomość ta musi się przełożyć na aktywną, czynną postawę⁶.

Francuska filozof polityki, Chantal Delsol, mówi wprost o niezbędności osobowego podmiotu rozstrzygającego. Nie tyle świadomego, nawet refleksyjnego komentatora wydarzeń i procesów, uczestnika dyskursów, ale podmiotu obdarzonego niezależnym umysłem i osobistą odpowiedzialnością; swymi decyzjami zaświadczaającego deklarowane poglądy i postawy⁷.

Personalizm egzystencjalny Karola Wojtyły idzie tu najdalej, odróżniając podmiotowość refleksyjną – świadomość siebie, od refleksywnej – rozstrzygającej na rzecz dobra osoby w sobie, świadomego budowania siebie jako osoby, budowania wartości w sobie. Dopiero biorąc pod uwagę obydwie wymiary podmiotowości, można mówić o podmiotowości osobowej. Podmiotowość osobowa pozwala nie tylko świadomie przeżywać siebie, swoje dynamizmy i doświadczenia, ale swoją sprawczość, siebie jako sprawcę, odpowiadającego za własne czyny, podejmowane w sposób wolny i rozumny, ze względu na odkrytą prawdę o dobru⁸. Człowiek – podmiot osobowy będzie się później pojawiać w całym nauczaniu Papieża Jana Pawła II.

Diagnoza osobowego wymiaru współczesnej kultury

Wskazanie pedagogicznych konsekwencji, a przede wszystkim postulowanych kierunków działania wymaga dokonania przynajmniej ogólnej diagnozy stopnia, w jakim obecne jest myślenie o człowieku jako osobie, osobowym podmiocie we współczesnej kulturze. Jeśliby przyjąć, że stopień ten jest zadowalający, kultura powinna, ukazując człowieka:

- ujawniać w nim osobę,
- afirmować ją,
- chronić i, zależnie od stopnia zagrożenia, bronić osoby,
- wspierać rozwój osoby.

⁶ F. FUKUYAMA: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2004.

⁷ CH. DELSOL: *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Przeł. M. KOWALSKA. Kraków 2003.

⁸ K. WOJTYŁA: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. STYCZEŃ, W. CHUDY, J.W. GAŁKOWSKI, A. RODZIŃSKI, A. SZOSTEK. Lublin 1994.

Warunki te dotyczą ludzkich wzorów, norm, wartości, zachowań i wytworów, składających się na kulturę symboliczną, społeczną i kulturę bytu (przy odwołaniu się do podziału A. Kłosowskiej).

Spełnianie tych warunków może dziś budzić co najmniej poważne wątpliwości, prowadząc do wniosku, że dzisiejsza kultura nie tylko nie sprzyja, ale blokuje rozwój podmiotowości osobowej, praktycznie neguje stosunek do człowieka jako osoby.

Kultura symboliczna podkreśla dziś najczęściej nie tyle wartości oraz ich indywidualne przeżywanie, co raczej uwarunkowania przeżywania czegoś jako wartości. Postulowany jest jako wartość głównie udział w dyskursie a nie same wartości, ich odkrywanie i realizacja. Najbardziej uderzające jest to zjawisko już nie tyle w sztuce czy nawet w nauce, gdzie stało się to akceptowaną praktyką, ale nawet w religii. W interesującym zbiorze wypowiedzi, opatrzonym wstępem Leszka Kołakowskiego *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi*⁹, znani intelektualiści polscy, deklarujący się jako ateści i agnostycy, wypowiadający się o swoim stosunku do wiary religijnej podkreślają, że ich opór a nawet lęk i bunt rodziłyby w sytuacji wahania nawet nie intelektualne uznanie prawd wiary, ale konieczność całkowitej reorientacji życia. Tej świadomości nie znajdują we współczesnej kulturze, często także wśród ludzi wierzących. To nie uznanie i konsekwentne przeżywanie wartości, całym życiem, jest dziś związane z wartościami religijnymi. Na tym tle rosnąca pozycja zabawy, jej ekspansywność, aż do gotowości „zabawienia się na śmierć” – jak ukazuje to badacz tego zjawiska N. Postman. Trudno byłoby w kulturze symbolicznej, reprezentatywnej dla naszego czasu, odnaleźć zjawiska spełniające warunki wzmacniania wymiaru osobowego. Przeciwnie – wyraźna jest tendencja degradowania człowieka i człowieczeństwa, eksponowania w nim zwierzęcości, kompromitowania jego wartościowości, podważania godności, epatowania złem. Kultura symboliczna staje się coraz bardziej kulturą totalnego nihilizmu, przybierającego formy brutalnej agresji, bezwzględного cynizmu lub samonapędzającej się konsumpcji.

Nie lepiej dzieje się w sferze kultury społecznej. W socjologii podkreśla się, że warunkiem rozwoju społecznego jest kultura zaufania, w której wyraża się podmiotowość społeczna¹⁰. Jej kapitał wyznacza perspektywy danego społeczeństwa. Podstawą kultury zaufania jest m.in. społeczna więź moralna, tworzona przez solidarność, wzajemne zaufanie i lojalność. W krajach, które mają za sobą doświadczenia totalitarne, ciągle przeważa jeszcze kultura nieufności – zaprzeczenie kultury zaufania. Badacze zmian społecznych zauważają jednak ogólne słabnięcie nawet stabilnych historycznie społeczeństw obywatelskich

⁹ L. KOŁAKOWSKI: *Wstęp*. W: *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi*. Kraków 2002.

¹⁰ Por. koncepcję kultury zaufania społecznego P. SZTOMPKI: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002.

i aspiracji do takiego kształtu społeczeństwa, wzrost pasywności i egoizmu zarówno w skali jednostek, jak społeczeństw¹¹. Wszystkie te zjawiska i tendencje są przeciwne cechom uczestnictwa właściwego społecznemu funkcjonowaniu osób. Podstawą tego funkcjonowania jest bowiem wspólnota osób podziela-
jących ważne wartości, łączących się dla realizacji wspólnego dobra, a w sytu-
acjach konieczności bycia czy współpracy w grupie – gotowych przynajmniej
do pomocy i ochrony zagrożonego dobra każdej osoby ludzkiej. Kultura za-
ufania jest w swej istocie oparta na osobowym funkcjonowaniu członków da-
nego społeczeństwa. Kształtuje się przede wszystkim w pierwszej naturalnej
wspólnocie, jaką jest rodzina, dlatego tak groźne jest osłabianie jej pozycji
we współczesnej kulturze. Niepokoi również nieufność wobec wartości kolej-
nej wspólnoty naturalnej – wartości narodowych, nierzadko błędnie kojarzo-
nych z szowinizmem, nieufność, która również w dużym stopniu wpływa na
słabnącą podmiotowość społeczną.

Kultura bytu także nie spełnia warunków orientacji na osobę i jej roz-
wój. Dziś dominuje w niej akceptacja nieograniczonych możliwości popra-
wiających jakość życia. Coraz mniej wątpliwości i oporów budzi rozwój bio-
technologii, skala eksperymentów genetycznych, zakres możliwej kontroli
i manipulacji, stanowiących efekt rozwoju technologii informacyjnych i elek-
tronicznych. Rozwój cywilizacji technicznej, odrzucający wszelkie ogranicze-
nia etyczne, prowadzi do uprzedmiotawiania ludzi, którzy – chcąc korzystać
z własnych wytworów – zgadzają się na coraz szerszą ingerencję technologii
w ich decyzje, zachowania, wolną wolę. Tym samym coraz trudniejsze staje
się funkcjonowanie osobowe – wolne, rozumne, odpowiedzialne, respektują-
ce godność człowieka.

Człowiek tworzy kulturę we wszystkich jej zakresach i jest przez nią
tworzony. To ona w ogromnym stopniu buduje jego kulturową tożsamość.
Dziś najczęściej jest to tożsamość powstająca na bazie podobieństwa i obrony
wspólnego interesu. Zacytujmy wspomnianą wcześniej Ch. Delsol: „Podkreś-
lanie cech partykularnych nie świadczy o nowym sposobie bycia razem, jest
tylko społeczną projekcją indywidualizmu. Grupy nie są tu wspólnotami lu-
dzi różnych i uzupełniających się, z których każdy w miarę swoich możliwości
pracuje w interesie wspólnym. Są raczej kolektywami, rojami jednostek podob-
nych, które jednoczą się, aby bronić punktu tożsamości stanowiącego miejsce
ich spotkania. Tym punktem tożsamości może być przynależność biologicz-
na [płeć], kulturowa [tożsamość etniczna], obyczajowa [życie »bio«] lub inna.
W tym sensie kolektywy te są tylko echemi lub odbłaskami na poziomie spo-
łecznym jednostkowego narcyzmu. Służą wzmocnieniu własnej woli jedno-

¹¹ Szerzej na temat konsekwencji pedagogicznych tej sytuacji piszę m.in. w tekście *Kluczo-
we problemy wychowawcze w krajach postkomunistycznych*. W: *Edukacyjne wyzwania w krajach
postkomunistycznych*. Red. K. POLAK, B. URBAN. Kraków 2003.

stek przez liczebną potęgę sklejoną ze sobą »takich samych«. Ale nie tworzą umocowania dla społeczeństwa. [...] W społeczeństwie osobowym, przeciwnie, osoby łączą się w grupy przynależności związane wspólnymi projektami. [...] Jednostka może związać się tylko z czymś, co jest do niej podobne, bo obłądnie pragnie równości i wszędzie szuka luster. Osoba akceptuje różnice i szuka tego, co może ją uzupełnić, bo bardziej niż samą sobą interesuje się rozwojem świata, w który się wpisuje”¹².

Nie tylko więc poszczególne sfery kultury, ale i tożsamość kulturowa człowieka współczesnego są zagrożone zanikaniem wymiaru osobowego, gubieniem podmiotowości osobowej, a co za tym idzie – biernością i pasywnością wobec własnego rozwoju i rozwoju społeczeństw.

Postulaty i zadania dla edukacji kulturalnej

Przedstawione wyżej tezy prowadzą do wniosku, że należy poszerzyć zakres edukacji kulturalnej o bardziej szczegółowe zadania, które wypełniłyby treścią przede wszystkim cel związany z edukacją do wartości moralnych i obywatelskich. Zadania te powinny odwoływać się do określonej koncepcji człowieka, by można było dookreślić zakres i znaczenie tejże edukacji. Starałam się uzasadnić zasadność przyjęcia w punkcie wyjścia osobowej koncepcji człowieka i jego kultury. Ona też będzie podstawą proponowanych kierunków działań edukacyjnych.

Najważniejsze wydają mi się trzy kierunki:

- budowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka przede wszystkim jako podmiotu osobowego,
- budzenie troski o dorobek kulturowy ludzkości a także najważniejszych dla danej osoby wspólnot, kształcenie odpowiednich postaw,
- budzenie i rozwijanie aktywności na rzecz kultury wewnętrznej i zewnętrznej rozumianej osobowo.

Zatrzymajmy się krótko na każdym ze wskazanych kierunków, stanowiących równocześnie szczegółowe zadania dla współczesnej edukacji kulturalnej, w duchu ogólnych jej programów przyjętych w końcu XX wieku przez wspólnotę międzynarodową.

Budowanie tożsamości kulturowej musi przekroczyć ramy kształcenia tożsamości członka danej grupy kulturowej czy uczestnika kultury w określonej jej dziedzinie. Niezbędne jest tu dostarczanie doświadczeń poznaw-

¹² CH. DELSOL: *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Przeł. M. KOWALSKA. Kraków 2003, s. 140.

czych, moralnych ale i estetycznych, związanych z uczestnictwem we wspólnocie, a w niej – w byciu dla innych. Pilnym zadaniem jest uświadamianie człowiekowi współczesnemu już od wieku dziecięcego, że pewne wspólnoty są jego wspólnotami naturalnymi – rodzina, naród, wspólnota regionalna, inne są wspólnotami z wyboru – państwo, grupy religijne, grupy zawodowe (jeśli wynikają z wyboru). Każda zakłada, kultywuje i pozwala realizować określone wartości, ale i pociąga za sobą niejako zobowiązanie do wnoszenia wartości, które mogą być podzielane, bo wiążą się z dobrem wspólnym, rozumianym niedowolnie, ale w sposób osobowy. Tym samym niezbędne jest ukazywanie moralnego wymiaru funkcjonowania w każdej z tych wspólnot. Niezastępowalną rolę w tej sferze rozwoju osobowego i tworzenia się tożsamości kulturowej jako tożsamości osobowej pełni religia i tożsamość religijna. Uczy szacunku do relacji człowieka z sacrum jako relacji decydującej o orientacji całościowej, o myśleniu moralnym, o stosunku do siebie, świata i innych. Edukacja kulturalna, która ma sprzyjać rozwojowi tożsamości kulturowej, nie może wyłączać poza obszar swoich zainteresowań tożsamości religijnej. Powinna uczyć szukania inspiracji religijnych poszczególnych kultur, wprowadzać w kulturę wspólnot religijnych.

Na razie edukacja kulturalna koncentruje się głównie na wzmacnianiu tożsamości kulturowej jako tożsamości regionalnej, eksponując znajomość folkloru i lokalnych obyczajów. Potrzebne jest zdecydowanie rozszerzenie tego zakresu tak, by tożsamość kulturowa, bogata i cechująca się znajomością kultury wspólnot, do których się należy (w pierwszym rzędzie naturalnych – rodziny i narodu, ale i tych z wyboru), dawała podstawy do dialogu z innymi kulturami. Dopiero wtedy dialog ten będzie dawał szansę prawdziwego porozumienia i wzajemnego szacunku opartego na odkrywaniu w sobie i w innych podmiotowości osobowej, ważnych wartości, które skupiają wokół siebie daną wspólnotę i motywują poszczególnych ich członków do rozwoju.

Kolejnym postulatem–zadaniem jest budzenie troski o dorobek kulturowy, materialny i duchowy oraz uczenie konkretnych form realizacji tej troski. Również w tym zadaniu chodzi o poszerzenie zakresu i przesunięcie akcentu w działaniach. Edukacja kulturalna, polityka kulturalna, upowszechnianie kultury wydają się dziś traktować „dorobek” kultury jako kategorię wyłącznie opisową. Unika się wyraźnego wartościowania, które wyjaśniałoby decyzje różnych środowisk eksperckich, kwalifikujących w praktyce „dorobek” wart ochrony, promocji, upowszechniania, umieszczenia w programach kształcenia. Widoczny jest brak takiej postawy wobec dorobku kulturowego danej grupy, wspólnoty czy kultury, która obejmowałaby wyraźne wartościowanie różnego typu wzorów, zachowań i wytworów ze względu na ich charakter osobowy (bądź antyosobowy). Postawa ta nie zakłada selekcji czy eliminacji, nie jest zakamuflowaną cenzurą. Powinna jednak być wyrazem umiejętności i potrzeby rozróżniania tego, w jaki sposób w danej kulturze traktuje się człowieka, czło-

wieczeństwo, życie ludzkie i jego sens, czy historycznie stosunek ten ulegał zmianie i z czego zmiany te wynikały. Świadomość koncepcji człowieka i najważniejszych dla niego wartości, stojąca u podstaw danej kultury, pozwoliła by lepiej ją zrozumieć, ocenić jej wpływ, przewidzieć kierunki rozwoju, zdecydować, co i dlaczego może być uznane za jej dorobek. Ochrona i znajomość „dorobku” zakłada jego pozytywne wartościowanie, zasługiwanie na ochronę, przekaz, kontynuację. W każdej kulturze są elementy bardziej i mniej zasługujące na troskę i wymagające aktywnej ochrony, choć wszystkie mogą być interesujące i w jakimś sensie atrakcyjne. Edukacja kulturalna powinna – jak się wydaje – więcej miejsca przeznaczyć w swych programach na poznawanie wartości centralnych dla własnej kultury i innych kultur, w tym sensie – wartości kanonicznych. Jest to zadanie szczególnie ważne i pilne w świetle wzrastających możliwości przemieszczania się, poznawania świata, łatwości dostępu do nieuporządkowanych informacji, zalewu tekstów i obrazów, które wprowadzają coraz większy chaos i dezorientację, także kulturową. Spojrzenie na wartości stanowiące centrum danej kultury z perspektywy wartości osobowych, stosunku do podmiotowości osobowej, osobowego rozwoju, pozwoliłoby z głębszą świadomością szukać potencjalnych dróg do postulowanej dziś na świecie jedności zasad etycznych, przy szacunku dla godności różnorodnych kultur. Dyskusja nad specyfiką kultury europejskiej ukazuje, jak poważne konsekwencje ma tożsamość w tym zakresie. W kontekście tych rozważań trzeba podkreślić, iż wielu autorów specyfikę tę widzi w personalistycznym widzeniu jednostki i społeczeństwa, zakorzenionym w tradycji chrześcijańskiej.

Trzecim wysuniętym przeze mnie postulatem–zadaniem jest budzenie oraz rozwijanie aktywności na rzecz rozumianej osobowo kultury wewnętrznej i zewnętrznej.

Przez kulturę wewnętrzną rozumiem kulturę osobistą (jako stosunek do innych, wyrażający szacunek dla ludzkiej godności; szerzej na ten temat pisałam w tekście *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*¹³), poziom rozwoju uczuć wyższych, sumienia, rozumnego rozpoznawania sytuacji i odpowiedzialności. Kulturze wewnętrznej bliskie jest pojęcie dzielności, którym w polskiej literaturze pedagogicznej posługiwał się A. Kamiński, a w obcej, np. niemiecki teoretyk wychowania, W. Brzezinka, który zdolności, umiejętności i postawy, potrzebne do tego, by żyć samodzielnie, odpowiedzialnie społecznie, sensownie i dobrze, nazywa dzielnością życiową¹⁴. Tak rozumiana kultura wewnętrzna musi zakładać określoną koncepcję człowieka, żeby dookreślić wartości i postawy dla niego właściwe, pożądane. W tym przypadku chodzi

¹³ Zob. K. OLBRYCHT: *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Katowice 2005.

¹⁴ W. BRZESINKA: *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Przeł. J. KOCHANOWICZ. Kraków 2005.

o takie rozumienie i hierarchię wartości, która wynika z uznania człowieka za osobę ze wszystkimi istotnymi jej cechami, wymiarami, z właściwą jej strukturą, z podmiotowością osobową. Aktywizowanie człowieka do pogłębiania kultury wewnętrznej w sobie i wspierania aktywności na rzecz jej rozwoju u innych oznacza nie tylko uświadamianie jej specyfiki, treści, ale dostarczanie form, które aktywności tej mogą sprzyjać, służyć pracy nad nią. Edukacja kulturalna może pomóc dostrzegać, jakie formy, wzory, wytwory taką aktywność mogą wyzwać, a jakie zdecydowanie ją utrudniają, a nawet blokują; może więc stymulować poszukiwanie nowych form tam, gdzie dawne nie są już odpowiednie, co wymaga nieodrzucenia ich wraz z treścią, ale zmiany na inne.

Aktywność na rzecz kultury zewnętrznej, rozumianej osobowo, oznaczałaby działanie na rzecz takich treści i form zarówno w zakresie kultury symbolicznej, jak społecznej oraz kultury bytu, które w każdym z tych obszarów promowałoby osobę, wzmacniałoby związane z nią wartości, sprzyjałoby ich poznawaniu, rozumieniu, realizacji i ochronie. Nie jest to postulat ideologii kontaktu z kulturą i jej tworzenia. Chodzi przede wszystkim o szersze uwzględnianie problematyki moralnej zarówno w sferze idei, jak norm (prawnych, religijnych i obyczajowych), jak wreszcie skutków rozwoju cywilizacji. Nie wystarczy przygotowywanie do najbardziej nawet twórczego dyskursu i negocjacji. Potrzebne jest kształtowanie podmiotowości rozstrzygającej i aktywnie angażującej się po stronie wybieranych wartości.

Wydaje się, że jest to kierunek, który choć wywodzi się z tradycji kultury zachodniej, która wprowadziła podmiotowość osobową (wyrosłą, wg Taylora, ze źródeł teistycznych – judeochrześcijańskich, humanizmu oświeceniowego i romantycznego ekspresjonizmu), może być płaszczyzną porozumienia i poszukiwanej jedności. Godność ludzi, a w konsekwencji społeczeństw i kultur, może być miejscem ich spotkania. Perspektywa ta wymaga jednak intensywnych działań edukacyjnych, znacznie przekraczających tradycyjne ramy edukacji kulturalnej i odważnie rezygnujących z bezpiecznego dystansu od wymiaru antropologiczno-moralnego.

Wzrastanie w człowieczeństwie

Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom

Zaproponowane w tytule sformułowanie „edukacja ku wartościom” określa bardzo szerokie pole rozważań i analiz (w innym miejscu podobny zakres działań nazwałam kształceniem aksjologicznym¹). Przyjmuję, że obejmuje ono dwa wyraźne obszary: edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości.

Zakres edukacji aksjologicznej to: 1) wiedza o wartościach, sposobach ich istnienia, poznawania, przeżywania, o proponowanych w aksjologii ich klasyfikacjach, także o wartościowaniu i działaniach z nim związanych (ocenianiu, normowaniu); 2) umiejętności wartościowania, tzn. dostrzegania wartości, samodzielnego formułowania sądów o wartościach, oceniania na podstawie określonych kryteriów; 3) znajomość aksjologicznych przesłanek działań własnych i czyichś w skali jednostkowej i grupowej, rozumienie jednostek, środowisk, kultur poprzez funkcjonujące w nich systemy i orientacje aksjologiczne, krytyczne badanie czyichś sądów o wartościach, umiejętności nawiązywania dialogu z innymi niż własna orientacjami aksjologicznymi. Obszar ten nazywam edukacją aksjologiczną. Jej efektem jest kompetencja aksjologiczna oparta na możliwie głębokiej świadomości aksjologicznej.

Drugim obszarem związanym z edukacją ku wartościom jest wychowanie do wartości. Również tu znajdujemy cele i zadania szczegółowe. Dotyczą one działań skierowanych na przekaz i uwewnętrznienie: 1) konkretnych wartości; 2) określonych orientacji aksjologicznych; 3) określonych hierarchii i systemów wartości; 4) gotowości i umiejętności kierowania się określonymi wartościami w konkretnych sytuacjach i strategiach życiowych. Nie będę tu wchodzić w szerszą charakterystykę sposobów podejścia do wychowania do wartości. Zaznaczę jedynie, że może ono przyjmować wersję mocniejszą, zakładającą uczenie urzeczywistniania określonych wartości, bądź słabszą – wskazywania

¹ K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

i zachęcania do ich realizacji. Obie drogi wychowania do wartości, chociaż występują w życiu społecznym, są z jednej strony rzadko stosowane świadomie, z drugiej – równie rzadko w pełni uświadamiane przez uczestników procesów wychowawczych. Efektem tak rozumianego wychowania do wartości jest pożądana postawa aksjologiczna. Harmonijne kształcenie w obu obszarach – edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości – ma prowadzić do dojrzałości aksjologicznej, na którą składają się kompetencja oraz możliwie spójna i konsekwentna postawa aksjologiczna.

Rozważaniom na gruncie związków wartości i wychowania nieodwołalnie towarzyszą spory o możliwość utrzymania neutralności wychowania, która wyraźnie odgraniczałaby je od indoktrynacji. Dziś nie trzeba już szerzej uzasadniać, że neutralność aksjologiczna w życiu społecznym jest prawie niemożliwa. Argumentów dostarczyły głównie psychologia i socjologia humanistyczna, filozofia kultury, pedagogika aksjologiczna – w tym pedagogika kultury. Już tak podstawowy dla człowieka proces, jak komunikacja i jej narzędzie – język, uwikłane w kontekst życia społecznego, prawie nigdy nie są aksjologicznie neutralne². Zjawisko aksjologicznego nacechowania występuje szczególnie wyraźnie na gruncie pedagogiki, zarówno jako nauki o wychowaniu, jak i praktyki pedagogicznej (pedagogii). Nie jest możliwe neutralne aksjologicznie wychowanie, chociażby ze względu na przyjmowane cele, które stanowią efekt określonego wartościowania zakładanych efektów (chcąc podkreślić ten moment, L. Kohlberg wprowadził pojęcie *ideologii wychowawczej*). Nie jest też możliwa całkowicie neutralna edukacja aksjologiczna, mimo że neutralność jest w niej wyraźnym postulatem. Struktura jej programów, dobór treści, metody, preferencje pedagogów, występujące w jej ramach same akty mowy³ już w pewnym stopniu niosą ukryty określony program aksjologiczny, nawet jeśli nie jest on uświadamiany i zakładany.

Zarysowana w taki sposób struktura edukacji ku wartościom (jako kształcenia aksjologicznego) prowadzona jest przez różne środowiska, na przestrzeni całego rozwoju człowieka, co dziś, w świetle nowszych ujęć psychologii rozwoju oznacza – w toku całego jego życia. Współcześnie większość wpływów skierowanych na kształcenie postaw aksjologicznych, głównie w zakresie preferencji i wynikających z nich pożądanых zachowań, to działania psycho- i socjotechniczne, oparte przede wszystkim na programowaniu z góry określonych możliwości wyboru oraz na różnorodnych technikach perswazyjnych (przede wszystkim reklamy i propagandy). Niestety, działania podstawowych środowisk wychowawczych okazują się w praktyce znacznie słabsze. Rodzina – tradycyjne miejsce przekazu wartości – nie jest już wspierana

² Por. J.R. SEARLE: *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość: najbardziej zdumiewające jest to, co wydaje się rzeczywiste*. Przeł. D. CIEŚLA. Warszawa 1999.

³ Por. badania U. WIECZOREK: *Wartościowanie, perswazja, język*. Kraków 1999.

wyrazistymi wzorcami kulturowymi, a sama nie potrafi podjąć tego zadania niejako „od podstaw”. To, że w danym kraju, regionie, środowisku czy właśnie w danej rodzinie pewne wartości „zawsze” były respektowane, uznawane za najważniejsze, głęboko przeżywane, coraz częściej nie jest już wystarczającym uzasadnieniem dla młodego pokolenia. Nie jest i nie może być, ponieważ dążenie do określonych wartości i powstające na tej drodze formy kultury nie są zrozumiane i przeżyte jako własna kultura, a raczej jako narzucana, obowiązująca z niezrozumiałych powodów tradycja. Nie tylko zawodzi więc edukacja ku wartościom. Dzisiejsza kultura wzmocniła potrzebę wolności od wszelkich norm i wzorców. Młodzi ludzie chcą sami wybierać swoje wartości i sposoby ich realizacji. Nie oznacza to, że są to wartości radykalnie różne od tych „tradycyjnych” – co pokazują liczne badania nad młodzieżą współczesną⁴. Jeśli mowa o zachodzących przemianach, widoczne są raczej trudności w nazywaniu i uzasadnianiu własnych stanowisk, chaos w porządkowaniu prowadzący do braku konsekwencji i wymieszania wartości czysto pragmatycznych z tzw. wyższymi. Nasuwa się wniosek, że współczesne kształcenie aksjologiczne nie przynosi widocznych efektów. Słabość dotyczy zarówno edukacji aksjologicznej, jak wychowania do wartości. Edukacji aksjologicznej – ponieważ młodym ludziom brakuje refleksji na temat wartości w ogóle i własnych wartości, nawet umiejętności ich nazywania, co musi utrudniać głębszą refleksję. Słabość wychowania do wartości przejawia się brakiem potrzeby i umiejętności porządkowania uznawanych wartości, tak by mogły stanowić konsekwentne podstawy i kryteria własnego postępowania, szczególnie w sytuacjach konfliktów wartości i wywołanych nimi dylematów. Można by postawić hipotezę, że wykazywane przez młodzież orientacje i postawy są raczej wynikiem naturalnej socjalizacji i akulturacji oraz układu najsilniejszych w danym przypadku wpływów. Dzisiejsza szkoła nie jest już w tym kontekście silnym podmiotem. Przeciwnie, badania pokazują, że np. wśród przekazywanych i egzekwowanych w szkole norm przeważają normy technologiczne (dotyczące sposobów działania) i tetyczne (zakorzenione w formalnych przepisach), zaś normy aksjologiczne – oparte na wartościach i odwołujące się do nich – występują jedynie marginalnie⁵.

Z perspektywy pedagoga należałoby postawić pytanie: co mogłoby ułatwić człowiekowi orientowanie się na wartości w sytuacji stwierdzanego dziś powszechnie chaosu wartości, ich kryzysu, dezaktualizacji wielu dotychczasowych wzorców kultury, niosących określone wzorce wartościowania, słabości edukacji aksjologicznej i rosnącej presji aksjologicznych manipulacji? Odpo-

⁴ W Polsce np. badania H. ŚWIDY-ZIEMBY, M. SZYMAŃSKIEGO, K. KICIŃSKIEGO.

⁵ U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: K. DE-NEK, U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI, S. MICHAŁOWSKI: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Kraków 2003.

wiedzi można by szukać na płaszczyźnie metod i na płaszczyźnie zadań edukacyjnych.

Wybór płaszczyzny metod oznacza możliwość wykorzystania wszelkich sposobów kształcenia postaw w ich sferze poznawczej, emocjonalnej i działaniowej. Można je znaleźć w podręcznikach teorii wychowania. Specyficzną metodą związaną z edukacją ku wartościom jest metoda klaryfikacji, której twórcami są L.E. Rath, M. Harmin, i S.B. Simon. Na gruncie polskim metodę tę propagował, analizował i uzasadniał K. Denek⁶. Klaryfikacja wartości opiera się na współdziałaniu wychowanków i wychowawców, przy respektowaniu przez wszystkich uczestników tego działania określonych norm. Przytoczmy proponowane normy⁷, ponieważ są bliskie kierunkowi podjętych tu rozważań.

Są to więc:

- skoncentrowanie się na własnym życiu; refleksja ta ma na celu zdanie sobie sprawy z tego, co dana osoba uważa za ważne i co chce realizować;
- akceptacja wartości;
- poszukiwanie i wykorzystywanie informacji odnoszących się do wyborów, wnikanie w to, co sprawia radość, przynosi zadowolenie i wiąże się z pozytywnymi przeżyciami, oczekiwaniami, nadzieją;
- wzmacnianie osobowych wzorców postępowania.

Przeprowadzanie klaryfikacji może przybierać bardzo różne formy, zależnie od wieku wychowanków i sytuacji. Jej istotą jest doprowadzenie do refleksji nad wartościami, nad ich wyborem, stosowanymi kryteriami, pogłębianie świadomości wartościowania. Wydaje się, że jest to działanie bardzo cenne w sferze edukacji aksjologicznej, jednakże niewspomagające przejścia do kształtowania osobistych postaw aksjologicznych – a więc wychowania do wartości. Jeśli zakłada się, że ostatecznie celem edukacji ku wartościom jest dojrzałość w tej dziedzinie, tzn. niezależność, samodzielność w świadomym wybieraniu określonej hierarchii wartości, pojawia się jedno z najtrudniejszych w wychowaniu pytań: czy i jak można pomóc wychowankowi w tej sferze jego rozwoju? Czy pomoc w tej sferze jest dopuszczalna i w imię czego?

Jeśli nie chce się być posądzonym o manipulację, odpowiedzi nie da się szukać jedynie na poziomie metod. Odpowiedzią wydaje się centralnie potraktowane zadanie kształcenia podmiotowości człowieka, a poprzez nią – wyrazistej, stabilnej tożsamości, która byłaby podstawą autonomii w myśleniu i działaniu, punktem odniesienia dla wysiłków zarówno wychowanków, jak i wychowawców. Stabilna, podmiotowa tożsamość pozwoliłaby rozwiązywać konflikty wartości w sposób zgodny z dłuższą perspektywą projektu życia i jego zasadniczym horyzontem – przyjętym sensem życia.

⁶ K. DENEK: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.

⁷ IDEM: *Wartości jako źródło edukacji*. W: K. DENEK, U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI, S. MICHAŁOWSKI: *Dziecko w świecie wartości...*, Cz. 1, s. 30.

Podmiotowość rozumie się tu w duchu koncepcji K. Obuchowskiego⁸, w której mowa jest o podmiocie nie tylko kontrolującym siebie i rzeczywistość, ale świadomie kierującym sobą, intencjonalnie dystansującym się do własnych cech, po to by poddawać je doskonaleniu ze względu na przyjęty, ogólniejszy sens życia. By stać się podmiotem w takim znaczeniu, trzeba dopracować się odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Co o tym stanowi? Skąd przychodzę? Z kim oraz z czym się identyfikuję i dlaczego? Odpowiedzi te są niezbędne nie tylko w wychowaniu do wartości, ale w każdym wychowaniu jako takim, bowiem jednym z najważniejszych czynników wychowania jest aktywność własna wychowanka. By mógł on coraz pełniej, coraz bardziej świadomie, z rosnącą motywacją włączać się do pracy nad własnym rozwojem, być twórcą siebie, musi mieć wyraźny cel. Musi wiedzieć, kim jest, kim powinien i kim chce być, za co powinien wziąć odpowiedzialność.

Jeśli w tym miejscu odniesiemy się do sytuacji współczesnego społeczeństwa, ciągle pozostającego pod wpływem transformacyjnej traumy⁹, odpowiedzi te są bardzo trudne dla wszystkich grup wiekowych i pokoleniowych, a więc także dla rodziców i pedagogów. Następuje zderzenie wzorców „etosowych”, opierających się na wysokich standardach moralnych, będących uprątnymocnieniem dla uznanych wartości, z wzorcami pragmatycznego sukcesu, standardami wyrastającymi z merkantylnej orientacji charakterologicznej (konformizm, elastyczność, mobilność, odrębność przez indywidualizację, oziębłość spowodowana utratą uczuciowości, egoizm rozwijany przez komercjalizację¹⁰). Wśród młodzieży pojawiają się coraz częściej orientacje „hybrydalne”, próbujące godzić wspomniane wyżej tendencje w traktowaniu siebie i innych.

W Polsce, mimo trudnej sytuacji społecznej i narastających trudności wychowawczych w pracy z młodym pokoleniem, wciąż nie rozpoczęła się jeszcze poważna dyskusja nad celami wychowania, tym samym nad wartościami społecznie uznanymi za na tyle ważne, że niezbędne w programach wychowawczych. Reforma szkolnictwa była jedynie pierwszym krokiem w tym kierunku, nie doprowadziła jednak do społecznego uświadomienia potrzeby tworzenia różnych, spójnych wewnętrznie systemów wychowawczych, namysłu nad wartościami wymagającymi przynajmniej uwzględnienia. Szkolne programy wychowawcze, powstające w myśl wymogów reformy, najczęściej

⁸ Koncepcję Obuchowskiego przedstawia w artykule J. Koziński. J. KOZIŃSKI: *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIŃSKI. Warszawa 1999.

⁹ Por. *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. SZTOMPKA. Warszawa 1999.

¹⁰ J. KOWAL: *Wpływ mechanizmów rynkowych na kształtowanie charakteru społecznego*. W: *Etyka w życiu gospodarczym*. „Annales”. T. 3. Łódź 2000; *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Red. J. MARIAŃSKI. Kraków 2002.

są wynegocjowanym z rodzicami i uczniami układem pożądanym, szczegółowych wartości. Nie słyszy się jednak, by wyrastały z dyskusji nad wizją wychowanka, całościowym obrazem człowieka, który jest wychowywany w domu i w szkole, który stopniowo ma być zdolny do samowychowania. Ekspozowane w programach wartości wiążą się najczęściej z komunikacją społeczną, szeroko pojętą tolerancją, wartościami ekologicznymi, tożsamością regionalną, ostatnio – przygotowaniem do członkostwa w Unii Europejskiej. Wizja człowieka, jaka wyrasta z tak konstruowanych programów, powstaje na drodze sumowania ogólnie pozytywnie ocenianych cech oraz ról, w jakich prawdopodobnie znajdzie się wychowanek – ról społecznych, zawodowych, ról na rynku pracy i w świecie masowej konsumpcji. Doraźnie trudno oceniać efekty działań wychowawczych, a tym bardziej stwierdzać ich zgodność z zapisanymi programami. Można jednak mieć wątpliwości, czy ta droga przygotowuje wychowanek do trudnych sytuacji egzystencjalnych, takich jak choroba, utrata pracy, samotność, kryzysy normatywne związane z rozwojem (zdaniem Eriksona – nieuniknione i potencjalnie ważne dla rozwoju). Czy zaktywizuje go do odpowiedzialnego udziału w społeczeństwie obywatelskim, przekona do wartości służby na rzecz innych.

Warunkiem skutecznego kształcenia aksjologicznego (tu: edukacji ku wartościom) wydaje się więc uwzględnienie wymiaru antropologicznego zarówno w edukacji aksjologicznej, jak i w toku wychowania do wartości. W edukacji aksjologicznej dotyczyłby on świadomości różnych możliwych odpowiedzi na pytanie o tożsamość ludzką, potrzeby stawiania takich pytań, budzenie potrzeby szukania odpowiedzi, wskazywania ich źródeł. Szczególnie pomocna może tu być edukacja filozoficzna i rzetelna edukacja religioznawcza. Obie te dziedziny uczą stawiania pytań o istotę człowieka i człowieczeństwa, pokazują możliwe odpowiedzi i ich konsekwencje. Te kierunki edukacji aksjologicznej wymagają oczywiście uwzględniania możliwości intelektualnych wychowanków, wynikających m.in. z cech rozwojowych. Wychowanie do wartości z kolei powinno wychodzić od określonej koncepcji człowieka, która wyjaśnia i uzasadnia, dlaczego te a nie inne wartości są szczególnie ważne i powinny być uznane za własne, jak je porządkować, gdzie szukać przesłanek podejmowania decyzji wobec konfliktu. Tu potrzebne jest dogłębne poznanie wybranej za własną koncepcji człowieka i jej uzasadnień. Także w tym obszarze konieczna jest edukacja dotycząca wybranego nurtu filozoficznego, wyjaśniającego daną koncepcję antropologiczną. Jeśli wychowanie dotyczy człowieka wierzącego (w sensie religijnym), koncepcja człowieka, jego miejsca w świecie i stosunku do innych wynika z danej religii. Dlatego w ramach wychowania do wartości potrzebna jest rzetelna formacja religijna, która pozwoli odnaleźć i zrozumieć w pełni własną tożsamość. Należy podkreślić, że i w wypadku edukacji aksjologicznej, i wychowania do wartości, niezbędną jest dojrzałość wychowawców, wzmocniona wiarygodnością ich osobistego przykładu, który naj-

bardziej przekonująco prezentuje i weryfikuje przyjmowaną przez nich i proponowaną koncepcję człowieka.

Przedstawione tu postulaty wynikają z określonego sposobu myślenia o człowieku i w konsekwencji o jego wychowaniu. Wychowanie jest bowiem działaniem celowym, zorientowanym na wartości i ich hierarchie zgodne z przyjmowaną koncepcją człowieka.

Tu w pełni zgadzam się ze stanowiskiem jednego z najwybitniejszych reprezentantów polskiej pedagogiki aksjologicznej, K. Kotłowskiego, który w wychowaniu dopatrywał się dokonywania zmian zgodnych z pożądanymi wartościami. Pisał: „Dzieci pozostawione samopas, nie wdrożone do duchowej dyscypliny i przyzwyczajone do ślizgania się po łatwiznach życiowych, zdolne byłyby po dorostaniu jedynie do wychwytywania ze starej kultury pewnych tylko, najmniej wartościowych elementów, tworząc jakąś żałosną, a jednocześnie tragiczną parodię systemu wartości, co oznaczałoby koniec cywilizacji”¹¹.

W proponowanej koncepcji kształcenia aksjologicznego widoczne jest równorzędne traktowanie obu jego obszarów – edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości. Nie oznacza to jednak zakładania jakiejkolwiek indoktrynacji. Postulowana równorzędność wynika z przyjmowanego stanowiska antropologicznego. Jest to stanowisko personalistyczne, zgodnie z którym człowiekowi jako osobie, istocie wolnej i rozumnej, przysługuje bezwarunkowa godność ludzka – wartość najwyższa, która musi być respektowana. Takie stanowisko wyklucza narzucanie sposobu myślenia czy określonych postaw, ale zakłada pełną szacunku pomoc w docieraniu do prawdy, w tym – prawdy o człowieku jako osobie, a także w budowaniu siebie poprzez budowanie dobra w sobie. Koncepcja ta, w kontekście myślenia o wartościach, mówi o:

- przysługujących osobie wartościach; są nimi – godność i oddające jej sprawiedliwość: szacunek, wolność, miłość, solidarność, wspólnota;
- wartościach, na które osoba powinna orientować swoje życie, żeby w pełni zrealizować swoje możliwości; są to wartości wyższe: poznawcze, moralne, estetyczne, wartości *sacrum*, a także cielesność jako ważny wymiar integralnego człowieczeństwa osoby ludzkiej;
- wartościach, które chronią osobowe funkcjonowanie (pokój, sprawiedliwość, równość, rodzina, praca).

W myśl stanowiska personalistycznego wszystkie te wartości musiałyby się znaleźć wśród celów wychowania do wartości.

Na koniec stwierdźmy, że myślenie nastawione na człowieka jako osobę realizującą wartości pozwala jeszcze dobitniej ująć jego koncepcję uwzględnianą w wychowaniu. Nie jako teoretyczny konstrukt, ale jako dynamiczną strukturę aksjologiczną. Autorem tego ujęcia jest Władysław Stróżewski.

¹¹ K. KOTŁOWSKI: *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 10.

Pisze on: „Struktura aksjologiczna jest radykalnie indywidualna. Przysługuje tylko i wyłącznie temu właśnie człowiekowi, co więcej, to ona decyduje o jego oryginalnej »źródłowej«, ujawniającej się w jego o s o b o w o ś c i. Istnieją – oczywiście – wartości, które mogą być uznane za »wspólne«, tzn. przysługujące różnym jednostkom, różnym osobom. W konkretnym człowieku wartości te jednak indywidualizują się: każdy jest dobry, szlachetny, dzielny, mądry itd. na swój własny sposób, którym niekiedy zaskakująco może się różnić od innych ludzi realizujących te same wartości”¹². Postulat koniecznej obecności koncepcji człowieka w edukacji ku wartości nie oznacza więc zamykania perspektywy wolności, ograniczania wyboru w świecie wartości. Oznacza jednak oczekiwanie, że podejmując trud rozwoju (wychowanek) i jego wspierania (wychowawca), wszyscy uczestnicy tego procesu wiedzą, dokąd zmierzają i jaki jest sens ich wysiłków.

¹² W. STRÓŻEWSKI: *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków 2002, s. 30.

Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości

Brzmienie tytułu przedstawianych rozważań zapowiada ich pedagogiczny charakter i zawiera już w sobie wyraźną tezę. Można by ją streścić w następujący sposób: warto otwierać drogi do wartości. To „otwieranie dróg” jest możliwe, ale wymaga odpowiednich postaw. Postawy te można – a więc warto – kształcić.

Dochodzenie do wartości, do kontaktu z nimi, do ich urzeczywistniania, jest z jednej strony warunkiem rozwoju człowieka. Stanowi istotę rozwoju jego duchowości, która jest najwyższym wymiarem dojrzałości¹. Równocześnie duchowość, tworząc w człowieku integralną całość ze sferami fizyczną i psychiczną, wywołuje proces stałego ich uzgadniania, przeorganizowywania ze względu na uznawane wartości². Z drugiej strony – dochodzenie do wartości jest ważne dla funkcjonowania w kulturze, rozumienia jej charakteru i mechanizmów regulacyjnych, włączania się w kulturowy przekaz wartości, stanowiący o tożsamości poszczególnych kultur.

Na temat roli dochodzenia do wartości, świadomego, podmiotowego życia w świecie wartości coraz więcej mówi się także w kontekście profilaktyki społecznej i wychowawczej. Uczenie wartości, a także związanych z nimi norm i zasad (jako *edukacja normatywna*), uważane jest za niezbędny element współczesnych strategii profilaktycznych, kierowanych do dzieci i młodzieży.

Sformułowanie „drogi do wartości” wymaga w tym miejscu wyraźniejszej deklaracji aksjologicznej. Przez wartości będzie tu rozumiana obiektywna cennaść, a więc to, co obiektywnie jest szczególnie doniosłe, ważne, „warte” wysiłków odpowiadających tej „ważności”.

¹ Por. A. GAŁDOWA: *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków 1992.

² Ibidem.

Hildebranda koncepcja wartości i postaw warunkujących życie nimi

Wobec wielości koncepcji wartości autorka przyjęła jako punkt wyjścia klasyfikację „dóbr” (rodzajów *bonum*) według fenomenologii wartości Dietricha von Hildebranda. Wyróżnia on trzy rodzaje „ważności”: „to, co daje subiektywne zadowolenie; dalej to, co jest obiektywnie dobre dla danej jednostki; wreszcie to, co ważne jest samo w sobie”³. Zdaniem tego autora, tylko do ostatniego z wymienionych rodzajów ważności odnosi się kategoria „wartości” obejmująca dobra same w sobie i jako takie wewnętrznie doniosłe. Tak rozumiane wartości Hildebrand dzieli na ontologiczne – przysługujące bytom (w pierwszym rzędzie godności, z najwyższą wśród nich godnością osoby ludzkiej) i wartości jakościowe – przede wszystkim estetyczne i moralne. Wartości wymagają odpowiedzi, nawiązują do jej udzielenia, apelują o wolną, świadomą odpowiedź. Odpowiadanie na wartości, które oddałoby im sprawiedliwość, musi odpowiadać ich specyfice, charakterowi, być adekwatne do ich miejsca w hierarchii wartości. Dopiero wtedy można mówić o w pełni ludzkim, osobowym stosunku do wartości, który jest warunkiem osobowego spełniania siebie i rozwoju. Odpowiedź na wartości oddająca im sprawiedliwość to angażująca rozum ale i uczucia, szczególnie uczucia wyższe, duchowe, takie jak radość, podziw, szacunek, zachwyt itp. Autor ten pisze: „W duchowych odpowiedziach uczuciowych współdziała rozum i serce. W akcie poznawczym dana nam jest wiedza o przedmiocie naszej radości, troski, cierpienia, podziwu, miłości; poprzez akt poznania dochodzimy także do zrozumienia wartości tego przedmiotu”⁴. Człowiek jest więc wzywany przez wartości, a gdy je odkryje – jest niejako zobowiązany do adekwatnej na nie odpowiedzi uczuciowej i rozumowej, która uruchamia wolną wolę, ta zaś prowadzi do wyboru i służby wybranym wartościom. Odpowiedź na trafnie rozpoznane wartości wymaga intencjonalnego na nie skierowania i przekroczenia siebie, szczególnej transcendencji. Wartości jako dobra same w sobie wymagają nie tylko wyjścia poza własne subiektywne preferencje, przyjemności i gratyfikacje, ale także przekroczenia tego, co obiektywnie jest dobre dla tej konkretnej osoby. Określona reakcja czy zachowanie wobec odkrytej wartości zostają podjęte przez odkrywającą ją osobę nie ze względu nawet na obiektywną dla niej korzyść, ale ze względu na samą doniosłość danej wartości. W tym sensie uzasadnione staje się sformułowanie „służba wartościom” czy „wierność wartościom”. Odwołujący się do koncepcji Hildebranda John F. Crosby zwraca uwagę, że właściwa

³ A. PÓŁTAWSKI: *Po co filozofować? Ingarden – Wojtyła – skąd i dokąd?* Warszawa 2011, s. 388.

⁴ D. VON HILDEBRAND: *Serce. Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga-Człowieka*. Przeł. J. KOZBIAŁ. Poznań 1985, s. 64.

odpowiedź na wartość uwarunkowana jest ogólniejszą postawą wobec „świata wartości”, który stanowi spójny system, ma określoną strukturę i hierarchię, wyznaczającą miejsce i znaczenie poszczególnych wartości. Postawę umożliwiającą uwzględnienie w odpowiedzi na wartość jej miejsce w świecie wartości Crosby nazywa „otwartością na świat”. Pisze: „Tylko byt otwarty na świat jest w pełni zdolny do spostrzegania wartości i odpowiadania na wartości. Tylko byt, który oddzielił dobro od swoich potrzeb i pozwala mu być tym, czym jest ono samo w sobie, jest zdolny do reagowania na dobro w sensie wartości. Osoba musi być zdolna do wykraczania poza dobra, do ich kwestionowania i stawiania ich przed sobą jako coś samo w sobie po to, by być zdolną do doświadczenia dobra w postaci wartości”⁵.

W kontekście takiego sposobu myślenia o wartościach „dojście do wartości”, które staje się celem i efektem podjętej i przebytej drogi do wartości, oznaczałoby aktywne zaangażowanie w odkrytą wartość, wywołujące adekwatną na nią odpowiedź emocjonalno-intelektualną i wypływającą z niej odpowiednią aktywność.

Jeszcze jeden fragment koncepcji Hildebranda stanowi ważną inspirację pedagogiczną. Autor ten uważa i pogląd ten mocno uzasadnia, że są postawy, od dojrzałości których zależy trafne odkrycie wartości i adekwatne na nie odpowiadanie, a w końcu decyzja oddania się im i służenia. Mówi o postawach wpływających na stosunek wobec wartości moralnych jako najważniejszych w życiu człowieka, ale wcytanie się w wyjaśniający te postawy tekst pokazuje, że mowa jest o postawach wobec wartości jako takich (w rozumieniu Hildebranda). Postawy te to: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy i dobroć. Szczególnie wiele miejsca poświęca Hildebrand „prawości”. W jego rozumieniu jest to postawa „polegająca na odpowiadaniu na wartość tkwiącą w tym, co istnieje, i dlatego, że istnieje, oraz na gotowości uznania i podporządkowania się temu, co jest wyższe od naszego pożądania i upodobania, otwiera duchowe spojrzenie człowieka na głębszą odrębność wszystkiego, co istnieje, dając temu, co istnieje, możliwość ujawnienia swej istoty, a zarazem pozwala człowiekowi dojść do umiejętności dostrzegania wartości. [...] Prawość jest niezbędnym warunkiem wszelkiego głębokiego poznania, a przede wszystkim warunkiem umiejętności dostrzegania wartości. Ta postawa otwiera człowieka na wzbogacający go i uszlachetniający wpływ wartości”⁶.

Wszystkie wyodrębnione przez Hildebranda postawy mogą osiągać różny poziom dojrzałości, wymagają więc stałego wzmacniania i kształtowania.

⁵ J.F. CROSBY: *Zarys filozofii osoby. Bycie sobą*. Przeł. B. MAJCZYNA. Kraków 2007, s. 209–210.

⁶ D. VON HILDEBRAND: *Fundamentalne postawy moralne*. Przeł. E. SEREDYŃSKA. W: D. VON HILDEBRAND, J.A. KŁOCZOWSKI OP, J. PAŚCIAK OP, Ks. J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań 1982, s. 16.

Kształcenie postaw w świetle wychowania do wartości

Hildebranda rodzaje „ważności” i wartości nasuwają możliwość wyodrębnienia w ich świecie: dóbr w sensie subiektywnym (ze względu na atrakcyjność, upodobanie) – uznawanych w naukach społecznych za wartości własne, wartości powstających i funkcjonujących w relacjach człowieka z drugim człowiekiem lub z innymi obiektami rzeczywistości (tzn. wartości obiektywnie dobrych dla danego człowieka, a więc powstających w relacji tego człowieka z dobrem obiektywnie dla niego dobrym) oraz wartości bezwzględnych, dobrych samych w sobie, wyższych, duchowych (najwyższych – dobro, piękno, prawda, świętość i szczegółowych – wartości estetycznych, moralnych, poznawczych i sakralnych). Wartości te mogą być odkrywane przez człowieka w postawie szczególnej bezinteresowności, chroniącej przed instrumentalizowaniem świata. Przez tę postawę rozumie się tu niebranie pod uwagę i niekierowanie się w kontakcie z nimi jedynie czy głównie własnymi korzyściami. Godność ludzka pozostawałaby poza tym podziałem, jako podstawowa wartość „ontologiczna”, podobnie jak życie ludzkie a także, choć w innym znaczeniu, życie pozostałych istot.

Perspektywa pedagogiczna każe dostrzec różnice znaczenia każdego z wyodrębnionych rodzajów wartości, różnice między prowadzącymi do niego postawami, a co za tym idzie – inne zadania w sferze „otwierania” przez te postawy właściwych dróg do wartości. Do przybliżenia wychowawczych możliwości kształcenia tych postaw może być przydatna opracowana przeze mnie i przedstawiona szczegółowo w innym miejscu koncepcja kształcenia aksjologicznego⁷.

Kształcenie aksjologiczne obejmuje dwa wzajemnie wzmacniające się obszary działań pedagogicznych: edukację aksjologiczną oraz wychowanie do wartości.

Celem kształcenia aksjologicznego jest przygotowanie kształcącego się człowieka do autonomicznego funkcjonowania w świecie wartości. Edukacja aksjologiczna jest przekazem wiedzy o wartościach, wartościowaniu, uczeniem umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania (w tym np. klasyfikacji wartości – jako refleksyjnego porównywania i analizowania wartości ze względu na różne kryteria), a także wyjaśnianiem postaw, jakie można przyjmować wobec wartości i ukazywaniem ich konsekwencji jednostkowych, społecznych i kulturowych. Podstaw dla edukacji aksjologicznej dostarczają aksjologia, nauki społeczne, nauki o kulturze i nauki o człowieku. Pozwalają

⁷ K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002.

poznać z jednej strony sposoby myślenia o wartościach, ich istnieniu, poznawaniu i porządkowaniu, o ich roli w życiu człowieka, z drugiej – różne psychiczne i społeczne mechanizmy przyswajania wartości, różne sposoby ich traktowania, rozpoznawania ich miejsca w kulturze i kulturach. Najbardziej rzetelna edukacja aksjologiczna nie zastąpi jednak wychowania do wartości, choć w miarę intelektualnego i emocjonalnego rozwoju wychowanka staje się coraz ważniejszym czynnikiem warunkującym efekty tegoż wychowania.

Wychowanie do wartości jest z kolei oddziaływaniem zorientowanym na odkrywanie i przekaz określonych wartości, uznanych za pozytywne i pożądane zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym. Obejmuje również kształcenie postaw, które służą realizacji wybranych wartości. Edukacja aksjologiczna kształci kompetencję aksjologiczną, zaś wychowanie do wartości jest kształtowaniem orientacji aksjologicznej, która jest czymś więcej niż kompetencją. Jest funkcją dojrzałości aksjologicznej – gotowości do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości oraz odpowiadania na nie, wreszcie – dokonywania tych wyborów. Kompetencja jest aksjologicznie neutralna. Można wiedzieć bardzo wiele o wartościach i wartościowaniu, umieć je „klasyfikować”, ale nie orientować swojego życia świadomie na określone, uznane przez siebie i wybrane wartości. Orientacja aksjologiczna obejmuje ogólny kierunek, wynikający z wyboru wartości uznanych za podstawowe, najważniejszych, wyznaczających cele, pokazuje umiejętność porządkowania wartości szczegółowych ze względu na pożądany cel, wreszcie – realizowanie wybranych wartości w życiu. Orientacja aksjologiczna ma na celu wybór wartości, ich hierarchizację oraz urzeczywistnianie, które – jak wyjaśnia W. Stróżewski – oznacza dobrowolne przyjęcie na siebie i stosowanie się w życiu do norm aksjologicznych, tzn. powinności wynikających z uznania danych wartości⁸.

Wychowanie do wartości ma przygotować wychowanka do odkrywania, przeżywania, porządkowania, urzeczywistniania i tworzenia wartości wynikających z przyjęcia określonej filozofii istnienia i poznawania świata i człowieka. Każde wychowanie, jeśli nie ma być manipulacją, jest w swej istocie wychowaniem do wartości – najpierw podsuwanych, potem wskazywanych, proponowanych, wyjaśnianych, dyskutowanych. Finalnym etapem ma być towarzyszenie wychowankowi w samodzielnych, wolnych wyborach wartości, wskazywanie możliwych dróg ich realizacji, pomoc, uczenie wierności wartościom.

Człowiek jest wychowywany zawsze nie tyle do wartości w ogóle, ale do wartości jakichś, określonych, nazwanych. Wychowanie w tej sferze ma charakter głównie naturalny, w różnym stopniu uświadamiany – jak w rodzinie, w społeczeństwie, przez media; ale także programowy, instytucjonalny, prowadzony w sposób przemyślany treściowo i metodycznie – jak w szkole.

⁸ W. STRÓŻEWSKI: *O urzeczywistnianiu wartości*. W: IDEM: *Wokół wartości*. Kraków 1992.

Środowiska wychowawcze, które w praktyce wychowują do wartości, w różnym stopniu deklarują preferowaną orientację aksjologiczną. Wychowanie to jest więc uwarunkowane przede wszystkim wartościami dominującymi w danej kulturze i społeczeństwie. Jego skuteczność zależy przede wszystkim od autorytetu poszczególnych podmiotów wychowania i konkretnych wychowawców.

Wśród autorów niepoddających w wątpliwość potrzeby wychowania do wartości, a w jego ramach kształcenia odpowiednich postaw, występuje ważna różnica, która decyduje o przyjmowanych programach działania w tym zakresie. Najlepiej różnicę tę ilustruje rozróżnienie zaproponowane przez A. Węgrzeckiego⁹. Mówi on o *mocnych* i *słabych* zabiegach wychowawczych związanych z wartościami. Mocne to te, w których podstawą jest nakłanianie, jednoznaczne zachęcanie do podporządkowania się określonym wartościom i uznanie związanych z nimi powinności. Słabe – zakładają budzenie jedynie gotowości do odpowiedzi na szczególny apel wartości.

Strategia słaba, niejako bardziej „miękką”, jest bliższa istocie kontaktu z wartościami, która zakłada wolny ich wybór i swobodę realizacji. Wydaje się jednak, że możemy w jej przypadku mieć do czynienia z abstrahowaniem od przebiegu rozwoju procesów wartościowania. Zabiegi mocniejsze wydają się w pierwszych etapach życia bardziej zgodne z prawidłowościami rozwojowymi. Nakłanianie czy wskazywanie pożądanых wartości wprost, stwarzanie odpowiednich sytuacji, w których wartości te są uwyrażniane, odpowiada niższemu poziomowi rozwoju tych procesów i jest oczywistym elementem zarówno tworzenia najwcześniejszych standardów wartościowania – hedonistycznych, jak i następujących po nich – konformistycznych, których rozwojowo nie da się ominąć. Podporządkowanie się danej wartości jest uznaniem powinności, takiej a nie innej na nią odpowiedzi. Wzmocnieniem tej powinności jest norma. W życiu społecznym, w tym w życiu rodzinnym i szkolnym, przyjmuje się i egzekwuje określone normy. Najważniejsze z nich powstają dla zabezpieczenia i ochrony ważnych wartości. Wychowanie powinno więc przygotować m.in. do przestrzegania norm, które są aksjologicznie uzasadnione (oczywiście, jeśli spełniają ten warunek). Dopiero na bazie ukształtowanych wcześniej standardów wartościowania pojawia się standard poznawczy, oparty na samodzielnym rozpoznaniu sytuacji, wyborze wartości, przyjęciu uznanych za właściwe postaw, pozwalający mówić o autonomii poruszania się w świecie wartości.

Wychowanie do wartości wymaga więc uznania za pożądane i przyjęcia określonych wartości oraz ich porządku, wykształcenia służących im postaw. Muszą one wynikać z określonej wizji człowieka i świata, która dostarcza najpierw kryteriów wyboru wartości zgodnych z tą wizją, a następnie argumen-

⁹ A. WĘGRZECKI: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*. Red. K. OLBRYCHT. Katowice 1994, s. 19.

tów za ich przyjęciem i obroną. Równocześnie pozwala podejmować rzetelną dyskusję nad tym wyborem i jego konsekwencjami.

Wychowanie do wartości przebiega na dwu poziomach, a w konsekwencji dwoma dopełniającymi się wzajemnie drogami – budowania orientacji ukierunkowującej na określone wartości naczelne i orientacji na konkretne wartości szczegółowe. Droga kojarzona z wychowaniem do wartości to najczęściej wskazywanie określonych wartości szczegółowych i kształcenie postaw sprzyjających ich urzeczywistnianiu. Droga ukierunkowująca to wskazywanie wartości ogólnych, kierunkujących całą orientację, stanowiących jej punkty węzłowe, oraz kształcenie postaw, które odnoszą się do świata wartości, uporządkowanego wedle przyjętych wartości ogólnych.

Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości

Odpowiedzią na obawy, że mocniejsze oddziaływanie na świadomość i orientację aksjologiczną może, poprzez wskazanie pożądaných wartości, pozbawić wychowania do wartości istotnego elementu, jakim jest przygotowywanie do wolnego i odpowiedzialnego ich wyboru, jest kształcenie postaw, które otwierają drogi do wartości. Kształcenie takich „otwierających” postaw stanowi wymiar kierunkujący wychowania do wartości.

Wychowanie zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości. To wartości wyznaczają cele wychowania oraz kryteria jego oceny, określają postawy wychowawców i wychowanków, potrzebne by cele te zrealizować. Jeśli przez wychowanie rozumie się wszelkie oddziaływanie kształtujące człowieka, czy nawet wąsko – działania ukierunkowane na pożądaný cel, tzn. zorientowane na określony ideał człowieka, a także na wywołanie w nim koniecznych na tej drodze zmian, to u ich podstaw mogą leżeć bardzo różne wartości, wyznaczone przez wychowawców, środowiska i instytucje wychowujące, wreszcie – przez społeczeństwo.

Najczęściej mówiąc o „wychowaniu do wartości” mówi się i myśli o wychowaniu do wartości ogólnie „pozytywnych” – w znaczeniu: ogólnoludzkich, wyższych, duchowych, rzadziej precyzując tę pozytywność – osobowych czy chrześcijańskich. W dzisiejszej kulturze dodaje się potrzebę wychowywania do wartości społecznych i kulturowych. W praktyce społecznej wszystkie te rodzaje wartości definiuje się rzadko, interpretuje raczej intuicyjnie, a w konsekwencji – dosyć dowolnie.

Niezależnie od deklaracji praktyka szeroko rozumianego wychowania najważniejsze wartości sprowadza głównie do wartości pragmatycznych, uży-

tecznych, materialnych, przyjemnościowych, czyli według tradycyjnej hierarchii – do wartości niższych, a w świetle koncepcji Hildebranda – do dóbr subiektywnych, które nie mają statusu wartości.

W tym miejscu widoczna jest zasadnicza trudność wiążąca się ze współczesnym wychowaniem do wartości: sprzeczność wartości stanowiących deklarowane i praktycznie realizowane cele wychowania, zarówno formalnego, jak i nieformalnego. Cele deklarowane stanowią ogólnikową, niejako „dekoracyjną” nadbudowę rzeczywistych procesów przygotowywania młodego pokolenia do skutecznego funkcjonowania we współczesnej cywilizacji, do bezkompromisowej walki o sukces, o pozycję materialną, społeczną i towarzyską, albo przynajmniej do umiejętnego adaptowania się do zaistniałej sytuacji. Za wartościami i celami deklarowanymi nie idzie kształcenie odpowiadających im postaw, przede wszystkim bezinteresowności w kontakcie z wartościami wyższymi. W praktyce kształcone są postawy związane z realizacją wartości pragmatycznych, użytecznościowych, materialnych.

Wyrażna niespójność deklarowanych i funkcjonujących w wychowaniu wartości i postaw wywołuje pogłębiającą się z wiekiem dezorientację dzieci i młodzieży, poczucie uczestnictwa w fałszywej grze pozorów, postawy nieufności, cynizmu i agresji wobec wszelkich perswazyjnych przekazów dotyczących wartości. Dotyczy to w pierwszym rzędzie rodziny i szkoły, wobec których oczekiwania są największe, a rozczarowania – najbardziej bolesne.

W wychowaniu do wartości ostatecznie chodzi o to, by przygotować i/lub (zależnie od przyjętej koncepcji człowieka i jego wolności) doprowadzić wychowanka do uwewnętrznienia i dobrowolnego, świadomego uznania za własne wartości pożądaných wychowawczo, do ich realizowania w życiu. Realizację tę można rozumieć jako ich urzeczywistnianie poprzez stwarzanie warunków do ich pojawienia się, uznawanie płynących z nich powinności, dostrzeganie w rzeczywistości sytuacji, zjawisk, miejsc domagających się zaistnienia w nich wartości, wreszcie odpowiadanie na tę potrzebę.

Droga do tego celu prowadzi przez kilka etapów. Są to: **odkrywanie wartości, ich przeżywanie, interioryzacja i internalizacja**. Etapy te są równocześnie sferami kształtowania się postaw wobec wartości. Jeśli przyjmie się interpretację postawy funkcjonującą w naukach społecznych, a więc postrzega się ją jako strukturę złożoną z trzech komponentów: **poznawczego, emocjonalnego i motywacyjno-działaniowego**, postawy kształcone na poszczególnych etapach dochodzenia do wartości służą dochodzeniu do nich poprzez różne formy zaangażowania i aktywności.

Odkrywanie wartości wymaga postawy ich poszukiwania, poznawania i dążenia do zrozumienia. Potrzebne są więc postawy zakładające istnienie wartości, nadające sens poszukiwaniu, dążeniu do ich odkrycia i zrozumienia. Wartości objawiają się poprzez nosicieli – ludzi, obiekty, relacje, zjawiska. Etap ten jest więc uwarunkowany możliwościami dostrzeżenia i rozpoznania war-

tości w ich nosicielach. Najlepiej, gdy podstawą może być własne wcześniejsze doświadczenie danej wartości w kontakcie z rzeczywistniącą tę wartość osobą, obiektem (np. natury), wytworem. Nie zawsze jednak jest to możliwe. Ważnym elementem kształcenia tego wymiaru postawy jest więc stwarzanie wychowankom możliwości kontaktu z nosicielami wartości, budowanie z nimi pozytywnych więzi, które w miarę zacieśniania się mają szansę przybliżyć do niesionej wartości, otwierać na nią.

Niezależnie od drogi dochodzenia niezbędne jest nazwanie, a także zrozumienie sensu danej wartości, oparte na rzetelnym wyjaśnieniu i pokazaniu wiarygodnych przykładów jej realizacji. Potrzebny jest więc język umożliwiający nazywanie wartości, wyjaśnianie, rozmawianie i myślenie o nich.

W dzisiejszej praktyce wychowania unika się mówienia o wartościach, rozmowy o nich, traktując je wyłącznie jako subiektywne, indywidualne bądź grupowe preferencje. U źródeł leży obawa przed oskarżeniami o indoktrynację, moralizowanie, ale także przed wyśmianiem uznającym mówienie o wartościach za silenie się na patetyczność czy naiwny idealizm. Także słaba edukacja literacka i szerzej – humanistyczna nie korzysta z możliwości uczenia myślenia o wartościach, wyrażania ocen, sądów wartościujących, ich wymieniania i konfrontowania z innymi, możliwości stwarzanych przez pogłębioną lekturę pięknych, głębokich tekstów literackich, bogatych w wartości przekazów kulturowych.

Zrozumienie wartości wymaga również ich bezpośredniego poznania w kontakcie z realizującym je człowiekiem czy wytworami stanowiącymi ich nośniki. Potrzebna jest więc możliwość zetknięcia się z wzorami osobowymi, z wartościowymi przedmiotami i działaniami, potrzebne są wartościowe przykłady. Wychowanie do wartości musi prowadzić wychowanka przez poznawanie konkretnych, niosących te wartości przykładów osób, dzieł i działań. W centrum tego wychowania musi znaleźć się kształcenie postaw nastawionych na odkrywanie wartości, ich rozumienie, szukanie sensu.

Drugim etapem nabywania wartości i budowania postaw warunkujących ich odkrywanie jest **przeżywanie**. Poglębia ono i wzmacnia – poprzez budzenie emocji – zainteresowanie danymi wartościami, nasycza je emocjonalną treścią, sprawia, że przyciągają lub odpychają, poruszają. Wychowawca musi więc aranżować wokół przekazywanych wartości sytuacje sprzyjające ich przeżywaniu. Służą temu w szczególny sposób zarówno sztuka w całym bogactwie dziedzin, gatunków i środków, jak i wszelkie formy obrzędowości, celebrowania, świętowania, kontakty z ekspresyjnymi formami przekazu. Jest to obszar kształcenia postaw gotowości do przeżywania, otwarcia się na emocje poddawane refleksji.

Rodzą się pytania – czy dzisiejsze środowiska wychowawcze wykazują wystarczające zrozumienie i troskę o ten wymiar oddziaływań i kształcenie tej sfery postaw? Czy jest w nich miejsce na głębsze, bogatsze przeżycia,

czy raczej odwołują się głównie do przeżyć zabawowych, rozrywkowych, angażujących poprzez najprostsze formy aktywności, stymulujących najbardziej podstawowe emocje – strach, złość, przyjemność, ciekawość itp.? Przeżycia te, odwołujące się do potrzeb niższych, wzmacniają tym samym wartości niższe, niezależnie od intencji wychowawczej. Jest to częste niebezpieczeństwo wychowania do wartości. Metoda i środki nie są w tej dziedzinie obojętne. Mogą osłabić a nawet zniszczyć zasadniczy sens wartości, o które chodzi, eksponując i tym samym wzmacniając wartości inne niż zakładane (przede wszystkim metody i środki oparte na wartościach niższych nie mogą wzmacniać wartości wyższych, o czym mówiła już mądrość zawarta w maksymie, iż cel nie uświęca środków). W tym kontekście może pojawić się niepokój, czy takie działania nie kształcą postaw nastawionych głównie na poszukiwanie przeżyć związanych z wartościami niższymi.

Etap trzeci to **uwewnętrznianie – interioryzacja**. Wymaga on stwarzania sytuacji zmuszających lub prowokujących do możliwie systematycznego powtarzania pożądanych doświadczeń, które angażują w bezpośrednie realizowanie pożądanej wartości. Praktykowanie określonych wartości (tworzenie warunków dla jej pojawienia się, respektowanie odpowiadających jej norm), ćwiczenie związanych z nimi zachowań, opanowywanie sprawności ułatwiających kontakt z nimi – to warunki uzyskania pozytywnych efektów tego etapu dojrzewania do wartości a równocześnie program kształcenia motywacyjno-działaniowej sfery postaw.

Ostatni etap to **internalizacja** wartości – uznanie ich za własne i kierowanie się nimi w życiu. W tym etapie niezbędna jest praca nad pogłębianiem postaw warunkujących bezinteresowność, podmiotowość, dobrowolność, pełną świadomość wyborów aksjologicznych. Najważniejsza z nich to postawa wierności uznanym wartościom, szacunku wobec nich, podziwu, zachwytu, odpowiedzialności za ich obecność i realizację w świecie. Jak widać, te reakcje zostały tu potraktowane mocniej niż u Hildebranda i nazwane nie tylko uczuciami wyższymi, ale pożądanymi postawami. Takiego ujęcia można jednak bronić, podkreślając, że także Hildebrand, uznając je za uczucia duchowe, przyjmował, że choć są uczuciami opartymi na emocjach, jednak świadomie zostają poddane procesom intelektualnym i dopiero jako takie zaczynają funkcjonować jako czynniki wpływające na konkretne zachowania. Postawy te bardzo trudno byłoby znaleźć zarówno w programach, jak i w praktyce współczesnych działań wychowawczych, prowadzonych przez środowiska odpowiedzialne za tę sferę życia.

W przeciwieństwie do nich, masowe media metodycznie kontrolują świat wartości swoich odbiorców, w tym – dzieci i młodzieży, by go modelować na swoje potrzeby. Oddziałują programowo na wszystkie etapy nabywania wartości, ucząc pożadanego języka wartościowań, podsuwając wzory osobowe, manipulując przeżyciami, ćwicząc poprzez poszerzającą się interaktywność

pożądane zachowania i postawy. Można powiedzieć, że media są dziś najbardziej konsekwentnym podmiotem, wychowującym do pożądanych przez siebie wartości, kształcącym użyteczne dla niego postawy.

Miejsce postaw otwierających i wyznaczających drogi dochodzenia do wartości w wychowaniu

Jak wynika z przyjęcia sposobu myślenia o wartościach Hildebranda, dojście do wartości wymaga przyjęcia odpowiednich postaw. To one warunkują osiągnięcie w tym procesie powodzenie. Równocześnie głębszy kontakt z wartościami kształtuje, pogłębia, wzbogaca istniejące postawy. Postawy występują więc jako czynnik warunkujący kontakt z wartościami i skutek tegoż kontaktu.

Spróbujmy wskazać, o jakie postawy tu chodzi. W przypadku wartości moralnych wskazane przez Hildebranda postawy to postawa prawości, wierności, poszanowania prawdy, poczucia odpowiedzialności, dobroci i służby. Dotyczą one nie tylko wartości moralnych, ale wszelkich wartości, według Hildebranda: ważności „samych w sobie”.

Wydaje się jednak, że potrzebne są również postawy niejako wyprzedzające zajmowanie określonych postaw wobec wartości. Byłyby to postawy mające wpływ na to, że człowiek w ogóle zaczyna myśleć o wartościach, szukać ich, poświęcać im uwagę, wewnątrznie przeżywać, a potem próbować włączać je we własne życie. Postawy te wpływałyby na kształtowanie się poznawczych standardów wartościowania, opartych na samodzielnych sądach i wyborach.

Postawy otwierające drogi do wartości (wartości samych w sobie) można by więc podzielić na dwie grupy: postawy wobec świata i człowieka oraz postawy wobec świata wartości.

Postawy wobec świata i człowieka obejmowałyby przyjęcie, że samo istnienie świata jest wartością, że nie tylko świat jako całość, ale i każdy jego fragment stanowi wartość, że wartością jest człowiek. W tej grupie postaw – postaw niejako podstawowych – mamy już do czynienia z określonymi wyborami aksjologicznymi. W przypadku prowadzonych rozważań jest to uznanie bezwarunkowej wartościowości świata i człowieka jako osoby ludzkiej. Przy takim założeniu nie da się kształtować postaw wobec wartości wyższych, jeśli akceptuje się postawy wobec świata i człowieka radykalnie pragmatyczne, instrumentalne, dopuszczające bezwzględne i radykalne eksploatowanie świata naturalnego, przedmiotowe traktowanie ludzi i zwierząt, nierespektowanie godności człowieka. Kluczową w tej sferze wydaje się postawa bezinteresowności, która jest warunkiem wyjścia poza szukanie w świecie i rela-

cjach z ludźmi jedynie (bądź głównie) przydatności, użyteczności, profitów czy gratyfikacji.

Te postawy powinny być podstawą każdego procesu wychowawczego, w którym przyjmuje się istnienie wartości wyższych, duchowych, ogólnoludzkich. Te postawy kształtują się od najmłodszych lat, głównie drogą kontaktu z wyrazistymi przykładami, ich weryfikowania w praktyce życia, wreszcie – uwewnętrzniania postaw i wartości osób znaczących (przez introcepcję). Wraz z wiekiem i wzrostem możliwości intelektualnych i kompetencji poznawczo-emocjonalnych postawy te mogą i powinny być poddawane dyskusjom, komentowane, analizowane w odniesieniu do konkretnych sytuacji, zdarzeń, losów ludzi i ich decyzji.

Dopiero na tym gruncie mogą być kształcone postawy wobec świata wartości nazywanych, porządkowanych, przeżywanych. Byłyby to postawy:

- świadomego szukania wartości wyższych, duchowych (opartego na nastawieniu, że takie wartości istnieją);
- świadomego budowania własnego systemu i hierarchii wartości, stałego poddawania ich weryfikacji w stosunku do przyjętych wartości najwyższych i postaw wobec świata i ludzi;
- szacunku wobec wszelkich nosicieli wartości (ludzkich i materialnych) ze względu na te wartości;
- gotowości do uczuciowej odpowiedzi na odkryte wartości;
- gotowości do służby odkrytym, uznanym i uwewnętrznionym wartościom nie ze względu na własne korzyści rozwojowe, ale ze względu na ich doniosłość w świecie.

Na tym podłożu mogą się kształtować, na przestrzeni całego życia człowieka, postawy wobec wartości szczegółowych, wyrażające się w konkretnych zachowaniach, podejmowanych w konkretnych sytuacjach i okolicznościach.

Świat wartości wyższych stanowi centrum świata człowieka, a zajmowane wobec niego postawy pokazują poziom rozwoju jednostek i społeczeństw. Postawy te wymagają stałego budowania, wzbogacania, utrwalania, wzmacniania, jeśli mają prowadzić do wolnych wyborów wartości – zarówno tych, na które odpowiadamy, jak tych, które mogą się pojawić dzięki stworzeniu odpowiednich ku temu warunków. W sytuacji, gdy wiele podmiotów życia społecznego konsekwentnie, często z użyciem mechanizmów manipulacyjnych, kształtuje pożądane z ich punktu widzenia postawy, środowiska pedagogiczne i wychowawcze powinny w sposób bardziej zdecydowany i programowy podjąć zadanie takiej pracy nad postawami młodych pokoleń, żeby mogły one świadomie wchodzić na drogi do wartości.

Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym u progu XXI wieku

Autorzy wydanej w 1996 roku książki *W kręgu wartości moralnych nauczyciela* (A. Molesztak, A. de Tchorzewski, W. Wołoszyn) jako ostatnie z zagadnień do dyskusji zaproponowanych czytelnikowi sformułowali zadanie: „Zinterpretuj myśl Tadeusza Kotarbińskiego: Nauczyciel jest skazany na wielkość moralną”¹.

Zadanie to pozostaje aktualne dla każdego, kto interesuje się specyfiką roli społecznej i zawodowej pedagoga, w szerokim rozumieniu będącego zawsze nauczycielem. Można ją interpretować w kontekście poglądów Kotarbińskiego, ale można zastanowić się nad tą mocną tezą niezależnie od sposobu myślenia jej autora. Chciałabym podjąć ten drugi wątek i prześledzić racje tego stwierdzenia u progu XXI wieku.

„Skazanie nauczycieli na wielkość moralną” można zrozumieć jako postulat i oczekiwanie innych – nie nauczycieli, bądź określoną powinność moralną, zgodnie z którą nauczyciela powinna, z istoty tejże roli, cechować wielkość moralna. Może to być wreszcie charakterystyka społecznego rygoru wobec osób podejmujących tę rolę. Wszystkie te znaczenia wiążą się z kategorią etosu pedagoga, nauczyciela.

„Etos” – zgodnie z definicją zamieszczoną w *Słowniku etycznym* – oznacza styl, sposób życia, postawę danej grupy społecznej, wyróżnionej z uwagi na całokształt wyznawanych i realizowanych w praktyce wartości, szczególnie moralnych i obyczajowych². Niektórzy autorzy podkreślają wśród wyznaczników etosu uznawaną hierarchię wartości. A. Tyszka stwierdził w roku 1989, że w wyniku dominacji kultury masowej współcześnie mamy do czynienia z atrofią etosów.

¹ A. MOLESZTAK, A. DE TCHORZEWSKI, W. WOŁOSZYN: *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*. Warszawa 1996, s. 80.

² *Mały słownik etyczny*. Red. ST. JEDYNAK. Bydgoszcz 1999, s. 71.

Tradycyjnie ze stanem nauczycielskim wiązano wyrazisty, pozytywny etos. Wiązał się on ze stosunkowo wyższym od przeciętnego wykształceniem, wykorzystywanym jako podstawa zarobkowania, gotowością pomocy uczniom, a od XIX wieku w Europie Środkowo-Wschodniej – przynależnością tej grupy społecznej do inteligencji. Zakładał więc przywiązanie do wysokich wartości, nastawienie bardziej na służbę społeczeństwu niż osiągnięcie materialnych korzyści, pracę odnoszącą się głównie do dóbr duchowych – wzrostu poziomu umysłowego, moralnego i estetycznego człowieka. Wywieranie pozytywnego wpływu w tych sferach wymagało własnego stałego rozwoju intelektualnego, moralnego i estetycznego, tym samym stosunkowo wysokiego wykształcenia i całościowej aktywności związanej z tymi wymogami. Podjęcie takiego programu życiowego sprawiało, że ta grupa darzona była społecznym szacunkiem, traktowana jako środowisko opiniotwórcze, grupa, którą cechuje wysokie morale. Głębsza od przeciętnej świadomość, gotowość stałego weryfikowania własnych sądów, lepsze zrozumienie procesów społecznych i kulturowych, zwiększały równocześnie poczucie odpowiedzialności za przebieg tych procesów i własny w nich aktywny udział, na miarę sił, możliwości i kompetencji. Model etosu inteligenckiego nie zawsze znajdował pełne potwierdzenie w życiu. Inteligencja, stanowiąca grupę pracowników niezależnych myślowo, ale jednak pracowników najemnych, często stawiała wobec dylematu, czy być wiernym uznanym wartościom, czy lojalnym wobec pracodawcy, promując na jego zlecenie inne wartości. Dotyczyło to również nauczycieli. Życie pokazało, że miały miejsce różne rozwiązania tego dylematu.

Dziś historycy (por. badania J. Jedlickiego czy B. Cywińskiego) i publicyści podejmują dyskusje nad aktualną kondycją inteligencji, zasadnością wyodrębniania nadal tej grupy społecznej, zmian w jej funkcji i roli, a także nad jej etosem, który warunkuje siłę i jakość ewentualnego wpływu społecznego.

Podobnie jak wobec całej „inteligencji” – jeśli rozumiemy przez nią tradycyjnie klasyfikowane w taki sposób zawody – tak i wobec nauczycieli formułuje się nowe oczekiwania, nieodchodzące jednak od ducha tradycyjnego, modelowego etosu. Częściej jednak zwalnia się tę grupę zawodową z odpowiedzialności za tradycyjnie związane z nią funkcje. Coraz więcej głosów poddaje w wątpliwość sens mówienia o inteligencji, sprowadzając to środowisko do grupy ekonomiczno-społecznej, stanowiącej część klasy średniej. Padają argumenty, że inteligencja była wytworem określonych warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych XIX wieku i wraz z nim odeszła już do historii. Tym samym do historii odsyła się również jej modelowy etos czy – jak uważają niektórzy – mit o jej etosie. W to miejsce, jako wymóg współczesnej kultury, wprowadzane jest myślenie ekonomiczno-liberalne. Sytuację wychowawczo-dydaktyczną interpretuje się w kategoriach rynkowych: uczeń staje się klientem, nauczyciel – oferentem usług edukacyjnych, relacje między nimi ma wyznaczać gra wolnorynkowa. Etos uczestnika tej gry jest zupełnie inny. Naj-

wyższą wartością, wokół której buduje się system wartości i wzory obyczajowe, jest zysk. Takie są postulaty wielu teoretyków i urzędników, organizujących procesy oświatowe i wychowawcze. Zabiegi językowe mają wykreować nową rzeczywistość. Głębsza analiza wykazałaby, że relacje między nauczycielem, uczniem, jego rodzicami i systemem instytucji uczestniczących w procesach oświatowych i wychowawczych są znacznie bardziej złożone.

Trudno by dziś rzetelnie określić etos pedagoga czy etos pedagogiczny, ponieważ nie dysponujemy odpowiednio reprezentatywnymi, aktualnymi badaniami. Można by rekonstruować go z dostępnych, fragmentarycznych badań pedeutologicznych. Prace takie doprowadziłyby prawdopodobnie do różnych wyników, zależnie od danego kraju, a być może i konkretnego środowiska. W Polsce początku XXI wieku zmiana, która nastąpiła, rzeczywiście zmieniła etos tej grupy zawodowej z etosu inteligenckiego na etos pracowników sfery budżetowej, podobnie jak inni przedstawiciele tej grupy w ostatnich dziesięcioleciach coraz bardziej spauperyzowanych, w konsekwencji skazanych jako środowisko na selekcję negatywną, pozostających pod silną presją ideologiczną, w ostatnich latach zagrożonych utratą pracy. W stosunku społeczeństwa do tej grupy trudno byłoby stwierdzić, czy przeważa szacunek, czy raczej współczucie połączone z lekceważeniem, a nierzadko krytycznymi ocenami i wrogością. Trzeba w tym kontekście zapytać, czy żadnej winy nie ponosi tu system kształcenia nauczycieli, ich doskonalenia, oceniania i awansowania. Jakie miejsce w tych procesach zajmuje etos nauczyciela i jak jest rozumiany?

W przedstawionej analizie chcę się skoncentrować na problemie nawiązującym do wyjściowej tezy Kotarbińskiego. Czy w świetle roli, jaką odgrywa pedagog w kształceniu aksjologicznym, jest on „skazany” na określony etos? Czy sytuacja, z jaką mamy do czynienia dziś, wprowadza jakieś szczególne uwarunkowania tej odpowiedzi? Analiza ta jest jedynie szkicem pewnego sposobu myślenia, ponieważ zasygnalizowane tu problemy wymagałyby szerokich, interdyscyplinarnych opracowań.

Kształcenie aksjologiczne³ oznacza w przyjętym przeze mnie rozumieniu rozwijanie i doskonalenie w człowieku sfery odpowiadającej za sposób rozumienia pojęcia wartości, za procesy wartościowania, postawy wobec wartości i dążenie do wartości. Na tę dziedzinę kształcenia składają się dwa główne rodzaje działań:

(1) edukacja aksjologiczna – upraszczając, można by ją nazwać nauczaniem o sposobach traktowania wartości, wartościowania, sposobach ich uzasadniania, a także o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości;

³ Tę dziedzinę kształcenia i jej uwarunkowania omawiam w swojej książce *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

(2) wychowanie do wartości – sprowadza się do odnoszenia działań wychowawczych do określonych koncepcji wartości i wartościowania, a także do kształtowania postaw odpowiadających tym teoriom i stanowiskom aksjologicznym oraz do struktur szczególnie te postawy wspomagających.

Za kryterium podziału przyjęłam kształcenie określonych struktur osobowości: ogólnej wiedzy o wartościach i wartościowaniu, a także sprawności związanych z wartościowaniem w sensie psychologicznym i socjologicznym (edukacja aksjologiczna) oraz struktur kierunkujących – pożądanych postaw (wychowanie do orientacji na określone wartości, rozumianych jako ich dostrzeganie, uznawanie, wybieranie, realizacja).

Edukacja aksjologiczna obejmuje:

1. Edukację teoretyczną: nauczanie o wartościach i wartościowaniu, czyli
 - wprowadzanie w problematykę aksjologiczną jako fragment edukacji filozoficznej, na wyższym poziomie kompetencji, uwzględniającej podstawy logiki, etyki i estetyki;
 - ukazywanie wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań oraz konsekwencji wyboru różnych wartości i ich systemów w życiu jednostek, grup, społeczeństw, w historii kultur i narodów.
2. Edukację praktyczną, umiejętnościową, niejako sprawnościową, rozumianą jako:
 - kształcenie do świadomych zachowań w sytuacjach wyboru, świadomego zajmowania postaw wobec rozpoznanych wartości;
 - kształcenie potrzeb i umiejętności świadomego tychże wartości traktowania, zgodnie z przyjętym stanowiskiem aksjologicznym, analizowania ich miejsca w przyjmowanej hierarchii wartości i wewnętrznej zgodności tejże hierarchii (jest to warunek, by mogła ona stanowić „system aksjologiczny”, wyznaczający psychiczną autonomię wartościowania);
 - kształcenie do rozpoznawania metod manipulacji wyborami wartości;
 - kształcenie do uwzględniania w toku poznawania innych ludzi, w celu ich rozumienia i komunikacji z nimi – wartości dla nich znaczących.

Tak zarysowany program dotyczy rozbudowywania sfery poznawczej w zakresie wiedzy o wartościach i wartościowaniu oraz samowiedzy dotyczącej własnego stosunku do wartości, uznawanej i realizowanej ich hierarchii, wewnętrznej konsekwencji osobistego systemu aksjologicznego, wreszcie sfery programów zachowań, instrumentalnie związanych z szeroko pojętym kontaktem z wartościami i sytuacjami wartościowania. Stopień opanowania tych programów można by określić kompetencją emocjonalną bądź emocjonalno-ewaluacyjną. **Edukacja aksjologiczna ma w założeniu charakter aksjologicznie neutralny** – nie preferuje żadnych stanowisk co do sposobu istnienia wartości, ich poznawania, porządkowania, interpretowania.

Drugi z wyodrębnionych zakresów kształcenia aksjologicznego, **wychowanie do wartości**, jest działaniem, które w wymiarze psychologicznym celowo zmierza do tworzenia **pożądanych standardów „pozytywności” i „negatywności”**, wykorzystując wszystkie możliwe (rozumiane jako dopuszczalne) mechanizmy nadawania znaczeń o charakterze wartościowości.

Wychowanie do wartości może mieć charakter ogólny, oznaczający kształcenie określonych postaw wobec wartości; a także zgodnych z nim ogólnych postaw wobec siebie, innych i świata ze względu na wartości; bądź bardziej szczegółowo: sprawnościowy – oznaczający kształcenie pożądanych postaw wobec szczegółowych wartości oraz sprawności sprzyjających tym postawom. Pełny program wychowania do wartości powinien obejmować obydwa wymiary, które ściśle się ze sobą wiążą – wymiar szczegółowy powinien „przekładać” ogólną postawę na stosunek do konkretnych wartości uznanych za środki do realizacji wartości przyjętych za naczelne oraz na sprawności potrzebne w realizacji tejże postawy ogólnej, a także tworzące jej szczegółową treść w sferze emocjonalno-oceniającej i behawioralnej.

By wychowanie do wartości nie „wyrodziło się” w indoktrynację, musi mu towarzyszyć rzetelna edukacja aksjologiczna, odpowiednio dostosowana do możliwości poznawczych i emocjonalnych jednostki.

Zarówno edukacja aksjologiczna, jak i wychowanie do wartości mogą mieć charakter pośredni i bezpośredni, ze względu na główne cele przypisane formie działania, w której kształcenie aksjologiczne jest realizowane. Kształcenie aksjologiczne o charakterze pośrednim jest to działanie wprowadzane okazjonalnie, w toku różnych działań skierowanych w pierwszym rzędzie na inne cele niż kształcenie związane z wartościami i wartościowaniem. Kształcenie aksjologiczne w sensie bezpośrednim opiera się na programie złożonym ze szczegółowych zadań, konstruowanym przede wszystkim z myślą o realizacji celów związanych z kształceniem aksjologicznym i traktowanych jako główne, na programie przewidującym w zakresie wychowania do wartości dobór metod i środków działania, dostosowanych do określonego sposobu rozumienia wartości, ich porządkowania, na programie wprowadzającym wymagania związane z ich poznawaniem i urzeczywistnianiem, także umiejętnością ich uzasadniania. Wychowanie do wartości zawsze zakłada u podstaw określoną koncepcję wartości i wartościowania. Jeśli jest neutralną prezentacją różnych koncepcji, przestaje mieć charakter wychowania do wartości i staje się edukacją aksjologiczną.

Tak edukacja aksjologiczna, jak i wychowanie do wartości mogą być realizowane w postaci programów ukrytych, niedeklarowanych wprost i często pozostających poza pełną świadomością uczestników procesu wychowania, bądź jawnych, znanych wszystkim uczestnikom procesu wychowawczego, choć zależnie od okoliczności i możliwości (możliwości ich zrozumienia przez wychowanków) – w różnym stopniu eksponowanych. Ukryte programy kształ-

cenia aksjologicznego mogą być elementem naturalnej socjalizacji, gdy pedagodzy w swych działaniach nieświadomie wszczepiają wartości, które uważają za oczywiste i ogólnie społecznie „obowiązujące” – co w praktyce pedagogicznej, jak się wydaje, ma miejsce najczęściej. Mogą też stanowić element mniej lub bardziej celowej manipulacji, której zostają poddani bądź tylko edukowani, bądź także edukujący, nieświadomi mechanizmów i skutków działań, którymi mało refleksyjnie się posługują, dostosowując się jedynie do podawanych (bądź narzucanych) wzorców i wskazówek.

Celem **edukacji aksjologicznej jest zwiększanie kompetencji aksjologicznej**, na którą składają się znajomość problematyki wartości i wartościowania (wymiar teoretyczny – wiedza) oraz sprawność w podejmowaniu świadomych, samodzielnych aksjologicznych decyzji (wymiar sprawnościowy – kompetencja emocjonalno-ewaluacyjna).

Cel **wychowania do wartości to dojrzałość aksjologiczna**, oznaczająca możliwie wewnętrznie spójną orientację aksjologiczną we wszystkich jej sferach (wymiar ogólny) i przyjmowanie konsekwentnego wobec niej stosunku do konkretnych wartości szczegółowych (wymiar szczegółowy).

Pedagodzy, którzy z racji swej roli społecznej i zawodowej uczestniczą intencjonalnie w rozwoju człowieka, wywierają wpływ we wszystkich wymiarach kształcenia aksjologicznego, niezależnie od stopnia, w jakim są tego świadomi. Jak we wszystkich innych dziedzinach działań pedagogicznych, tak i w ramach kształcenia aksjologicznego uczą przykładem (głównie własnym, ale także przykładami przywoływanymi, wskazywanymi), rozdzielanymi nagrodami i karami o różnym charakterze, działaniem słownym i sytuacyjnym. Wpływ ten zależy od poziomu ich kompetencji i dojrzałości aksjologicznej. Przeprowadzane przeze mnie w ostatnich latach próby rozpoznawania poziomu tych struktur w środowisku nauczycielskim⁴ napawają niepokojem i sceptycyzmem co do możliwości podejmowania przez wielu pedagogów programowego kształcenia aksjologicznego. Sami pedagodzy dzielą ten sceptycyzm. W badaniach, w których prosiłam nauczycieli o wskazanie podmiotów i środowisk, którym powierzyliby zadanie wykształcenia u swoich dzieci umiejętności różnicowania najważniejszych wartości, zdecydowana większość (ponad 90%) wyłączała z tych oddziaływań nauczycieli i szkołę. Można te wypowiedzi potraktować jako wyraz stosunku pedagogów do własnej grupy zawodowej właśnie w wymiarze jej etosu, w tym – postaw wobec wartości.

We współczesnej praktyce pedagogicznej akceptowane i postulowane są działania, które można by uznać za edukację aksjologiczną. Coraz lepiej uświadamiany pluralizm kulturowy, coraz wyraźniej uświadamia potrzebę rozumienia innych poprzez ich wartości. Rozumienie w tej sferze wymaga wiedzy i umiejętności rozpoznawania sytuacji wartościowania, odnajdywa-

⁴ Ibidem.

nia ich kryteriów. Rzadziej wskazuje się na potrzebę wychowania do wartości, a jeśli już jest ono akceptowane, to w wersji nastawionej na odpowiadanie na „apel wartości”, a nie w wersji mocniejszej, w której wychowanie ma doprowadzić do zrozumienia i uznania powinności takiej a nie innej reakcji na daną wartość, „oddania jej sprawiedliwości”. Wychowanie do wartości w formie bezpośredniej, przy ujęciu mocniejszym, powinnościowym, kojarzone jest z indoktrynacją bądź przemocą. Przykładem może być analiza oddziaływania wychowawczego na rozwój moralny jednostki, przeprowadzona przez Edwarda Mazurkiewicza (jednego z uczestników seminarium „Filozofia rozwoju człowieka i działania w skali globu”, prowadzonego w latach 80. w IFiS PAN w Warszawie przez Jarosława Rudniańskiego)⁵. Autor wyodrębnia dwa główne sposoby oddziaływania na rozwój moralny, oznaczone literami „A” i „Z”, dla podkreślenia skrajności ich charakteru. Sposób „A” opiera się na „kontaktowości” i wyczuciu dobra przez wychowawcę, zaś sposób „Z” – na dyrektywach i socjotechnice. Mamy tu więc do czynienia ze zjawiskiem zestawiania i kontrastowania sztucznie przerysowanych podejść: podejścia „A” jako wychowania do wartości intuicyjnego, dialogowego, rezygnującego z jakiegokolwiek działania programowego, deklarowanych celów i oceny przebiegu samego procesu, opartego jedynie „na więzi psychicznej i duchowej” – z podejściem „B”, rozumianym jako wychowanie odwołujące się do rygorystycznych nakazów i zakazów, dyrektyw i sankcji, „moralizowania”, sztywnego egzekwowania efektów. Takie ujęcie wydaje się być skutkiem przenoszenia na grunt wychowania takich teorii wartości, które przyjmują jedynie emocjonalne lub intuicyjne ich rozpoznawanie jako warunek respektowania w kontakcie z wartościami wolności wewnętrznej. Jest tu ona mocno podkreślana. Celem wychowania moralnego jest, według Mazurkiewicza, rozwój wolności jednostki, tak by sama dążyła do osiągnięcia swej wolności moralnej.

Podstawowe znaczenie przyznawane wolności w wychowaniu, szczególnie traktowanym jako wychowanie do wartości i wartościowania, jest powodem częstego kojarzenia tej dziedziny z przemocą. Bardzo przydatną do lepszego zrozumienia roli pedagoga w kształceniu aksjologicznym może być analiza przemocy przeprowadzona przez Andrzeja Grzegorzczaka. Wyodrębnia on trzy zasadnicze sposoby oddziaływania na drugiego człowieka, ze względu na sposób traktowania go: 1) partnerski – traktowanie siebie równorzędne – oddziaływanie pomocne „non-violencyjne”; 2) brak równorzędności i wpływ na decyzje – oddziaływanie naciskowe; 3) brak równorzędności i wpływ na stan i możliwości działania obiektu oddziaływań – oddziaływanie uwarunkowujące, czyli przemoc. Wśród strategii pomocy wymienione są: przystąpienie do współpracy lub jej podtrzymanie, pomoc bierna lub czynna, udzielanie rad

⁵ E. MAZURKIEWICZ: *O przekształcaniu człowieka pod względem moralnym*. W: *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*. Red. J. RUDNIAŃSKI. Warszawa 1985.

w zakresie planowania, przekaz wiedzy prawdziwej, pomoc w treningu zdobywania umiejętności czynnych oraz propozycje i apele. Ten typ oddziaływań w sytuacji konfliktowej wymaga, zdaniem autora, świadectwa wartości (głównie szacunku, sprawiedliwości i wyrozumiałości). Oddziaływania naciskowe to prośba, żądanie, upomnienie, naleganie, działanie poprzez nagany i pochwały oraz nacisk poprzez opinię zbiorową. Wreszcie formy przemocy to: pozbawienie obiektu rzeczy przez niego posiadanej, ograniczenie swobody ruchu, działania na fizjologiczne funkcjonowanie, działania niszczące sferę poznawczą (okłamywanie, destrukcja poznawcza, wyśmiewanie), ograniczenia formalno-instytucjonalne, nagrody, przywileje (korupcja), prowokacja, manipulacja, stwarzanie zadań i pomoc z ukrycia. Wszystkie wymienione przez Grzegorzczka formy odsyłają do psychologicznych mechanizmów kształtowania procesów wartościowania.

Przedstawione tu przykładowo sposoby podejścia do roli pedagoga w kształceniu aksjologicznym uświadamiają zakres dylematów, które z rolą tą się wiążą. Po pierwsze – jak prowadzić edukację aksjologiczną, by nie realizować równocześnie ukrytego programu wychowania do wartości? Po drugie – jak wychowywać do wartości, by nie stwarzać sytuacji indoktrynacji czy przemocy? Pytaniom tym towarzyszy kolejne: czy rozdzielanie tych działań i obwarowywanie ich jakimiś warunkami jest możliwe i zasadne? W tym kontekście wróćmy do pytania o etos pedagoga, który umożliwiałby pełne kształcenie aksjologiczne i to kształcenie w warunkach naszego czasu – początku XXI wieku.

W przedstawionej koncepcji kształcenia aksjologicznego zakłada się rzetelność pedagoga, ponieważ działanie odbywa się w tym przypadku w sferze najbardziej delikatnej, wrażliwej na wszelkie nadużycie i równocześnie na takie nadużycia narażonej.

Współczesna kultura zdominowana jest przez indywidualizm liberalny, szczególnie w jego radykalnym, amerykańskim kształcie. Jako oczywiste i „jedynie słuszne” przyjmuje się więc założenia, że najwyższą wartością jest wolność rozumiana negatywnie, jako wolność od wszelkich ingerencji, ograniczeń, zobowiązań. Jest to również wolność od uwarunkowań historycznych i kulturowych. Wolność zabezpieczająca dobro jednostki, całkowicie niezainteresowana dobrem wspólnym. W konsekwencji najwyższą wartością chroniącą wolność jest tolerancja. Zagrożony takimi założeniami wymiar etyczny życia zostaje zabezpieczony założeniem o indywidualnej odpowiedzialności człowieka wobec samego siebie. Nie dostrzega się faktu, że ten sposób myślenia jest tylko jednym z możliwych, a poza tym przekonującym przede wszystkim dla reprezentantów kultury zachodniej, wyrosłej z określonych tradycji i uwarunkowań historycznych. Ale nawet w kręgu kultury zachodniej funkcjonują, poza skrajnie liberalną, inne koncepcje człowieka i sensu jego rozwoju, które także traktują wolność jako podstawowy wymiar tożsamości człowieka. Mowa

tu m.in. o łagodniejszych wersjach liberalizmu, podkreślających zakorzenienie człowieka w określonej wspólnocie czy wspólnotach, w pamięci historycznej, we wspólnotowych tradycjach i zobowiązaniach. To zakorzenienie jest warunkiem zrozumienia idei dobra wspólnego i kształtowania praktyk społecznych, które mu służą poprzez wychowanie zorientowane na określone sprawności obywatelskie. Przykładami mogą być tak różne w swych założeniach i treściach koncepcje, ale bliskie sobie jeśli chodzi o kształcenie „cnót” obywatelskich, jak koncepcja Hanny Arendt czy Alisdaira MacIntyre’a. Paweł Śpiewak, analizując współczesne koncepcje dobra wspólnego jako podstawy polityki, pisze: „kluczowe znaczenie dla wolności, pokoju społecznego czy wreszcie realistycznego myślenia o polityce ma rozwój i wychowanie do właściwych sprawności obywatelskich. [...] Idea wychowania, którą można dostrzec w pismach przede wszystkim Oakeshotta i MacIntyre’a, odbiera wartość liberalnemu indywidualizmowi. Zakwestionowane zostaje przekonanie, że to jednostki kreują swój świat i ustalają stosowne miary. Okazuje się, że owo „ja” demokratycznych społeczeństw jest historycznie i społecznie zakorzenione, a wiarygodność i siłę przekonywania pojęciom oraz roszczeniom tych społeczeństw nadaje zbiorowy rozsądek i tradycja, w jakiej i przez którą się rozpoznają”⁶.

Nie bierze się również pod uwagę stanowisk personalistycznych i traktowania człowieka jako osoby. Jest to stanowisko, które przyjmuje, iż podstawowymi wymiarami tożsamości człowieka są godność jako najwyższa wartość, wolność, rozumność, odpowiedzialność, spełnianie siebie w miłości – w sensie dobrowolnego daru z siebie, solidarne uczestnictwo we wspólnocie i sprzeciw wobec zagrożenia dobra jej uczestników.

Rolą pedagoga jest więc na poziomie edukacji aksjologicznej uświadamianie różnych możliwości rozumienia własnej tożsamości, możliwości wyrastających z różnych założeń ideowych i tradycji. Dotyczy to niejako wiedzy wobec niego zewnętrznej, edukacji bezpośredniej, która wymaga rozbudowywania wiedzy o historii kultur i społeczeństw, a także o współczesnych tendencjach związanych z ich zmianami. Powinna tu obowiązywać troska o maksymalny obiektywizm i niezastępowanie wiedzy ideologią. Te wymogi wymagają odwagi cywilnej, pozwalającej zachować niezależność od ideologicznych presji i środowiskowych mód intelektualnych. Warunkiem realizacji tego wymogu jest refleksyjność jako namysł nad sobą i światem oraz traktowanie refleksyjności jako wartości. Równocześnie w wymiarze pośrednim tej edukacji potrzebna jest dojrzałość aksjologiczna pedagoga. Jego system wartości, konsekwencja poglądów i działań, odwaga ich ujawniania i uzasadniania uczy, co znaczy być prawdziwym w wyborze wartości, być wiernym uznanym przez siebie wartościom, pozostając w pełnym szacunku dla poszukiwań innych ludzi, gdy poszukiwania te podejmowane są uczciwie.

⁶ P. ŚPIEWAK: *W stronę wspólnego dobra*. Warszawa 1998, s. 287.

Na poziomie wychowania do wartości pedagog powinien akceptować podstawowy system wartości deklarowany w programie wychowawczym instytucji, której jest pracownikiem i reprezentantem, bądź wyraźnie ujawnić różnice we własnych postawach, by uzyskać zgodę społeczności odpowiedzialnej za przyjęty program wychowawczy na deklarowaną rozbieżność i ustalić możliwy zakres współpracy. Psychologiczne mechanizmy rozwoju wartościowania wymagają bowiem w miarę stabilnych i zrozumiałych standardów pozytywności i negatywności. Tolerancja nie może oznaczać realizowania tego samego ogólnego programu wychowania przez osoby o sprzecznych poglądach i postawach dotyczących generalnych założeń tegoż programu, ponieważ wtedy program staje się fikcją lub wzorem koniunkturalnego zakłamania, fasadowej poprawności. Stąd budowanie środowisk wychowawczych, np. jednej szkoły z założeniem całkowitej dowolności wzorów i postaw nauczycieli, którzy środowisko to tworzą, z góry wyklucza efekty wychowawcze i szanse realizacji spójnego programu wychowania. Równocześnie i ten zakres kształcenia aksjologicznego wymaga wiedzy o systemie wartości, który chce się przekazywać, o jego źródłach i uzasadnieniach. Postawa pedagoga, jego codzienne zachowanie, podejmowane decyzje powinny być wiarygodnym potwierdzeniem możliwości realizacji danego systemu.

Działania te nie muszą wcale w każdym przypadku posługiwać się pojęciem „wartość” i odwoływać się do konkretnych teorii wartości. Dla pedagoga istotne jest, by umiał wskazać, co jest „najważniejsze”, „ważne” i „mniej ważne” dla niego, dla innych, by umiał uczyć namysłu nad tymi zagadnieniami, ćwiczyć w postępowaniu, które jest zgodne z tym, co ważne i cenne. Za każdym razem forma wynika z sytuacji, potrzeb, możliwości wychowanków. Równocześnie bycie przykładem dalekim od postulowanego także kształci aksjologicznie, wywołując przekonanie o konieczności wyborów koniunkturalnych, o fałszu sfery wyborów wartości, o cynizmie związanych z nią deklaracji.

Wróćmy do etosu pedagoga. Aby mógł on sprostać wymaganiom związanym z pełnym kształceniem aksjologicznym, musi cechować się wysoką kompetencją aksjologiczną, pozwalającą nauczyć rozumienia innych przez ich wartości, dostrzegać różnice w prezentowanych przez innych systemach wartości. Musi go także charakteryzować określona i stale pogłębiana dojrzałość aksjologiczna, która pozwala prezentować uczciwie własne wybory wartości, ich uzasadnienia, postępować zgodnie z uznaną hierarchią wartości, dążyć do stałej pracy nad sobą, własną kompetencją i dojrzałością. W sferze obyczajowej etos ten wyklucza podwójne zachowania – służbowe i prywatne, podwójną moralność – przekazywaną uczniom i realizowaną we własnym postępowaniu, dyktansowanie się wobec własnej roli, związane z negowaniem jej sensu. Wyklucza akceptację zacierania się granic między sytuacjami wychowawczymi w instytucji, gdzie jest się zatrudnionym, i poza nią. Standardy pozytywności i negatywności muszą być możliwie jednoznaczne, by mogły być podstawą kształ-

cenia aksjologicznego. Etos pedagoga obejmuje więc postawę pełną szacunku i życzliwego zrozumienia drugiego człowieka, cierpliwego wyjaśniania własnych ocen i wyborów, dążenia do ukształtowania tej postawy w innych, odwagi w prezentowaniu i obronie własnej postawy, respektowania innych postaw, jeśli nie są społecznie szkodliwe. Etos ten całkowicie wyklucza przemoc, która w swej istocie jest sprzeczna z wychowaniem i rolą pedagoga. Obejmuje jednak, obok pomocy i wspierania, oddziaływania naciskowe (w rozumieniu Grzegorzczaka), jeśli przyjmujemy odpowiedzialność pedagoga za podstawę tej roli.

Etos ten jest bardzo trudny i nie można tego ukrywać czy bagatelizować w toku kształcenia nauczycieli. Perspektywa kontaktów międzykulturowych i życia w społecznościach wielokulturowych, równocześnie narastające społeczne emocje wokół problemów globalizacji sprawiają, że wysoki, wymagający etos nauczycieli staje się coraz pilniejszym wyzwaniem. W centrum przemian następujących we współczesnym świecie znalazły się problemy solidarności społecznej i ogólnoludzkiej, roli tożsamości w rozwoju jednostek i kultur, godności człowieka i jej uwarunkowań, wartości ludzkich wobec wartości ekonomicznych. Perspektywa kształcenia jednostek egoistycznie zainteresowanych jedynie własnym dobrem – co wynika z założeń radykalnego liberalizmu – nie da się racjonalnie uzgodnić z perspektywą coraz bliższych, pełnych wzajemnej życzliwości, szacunku, gotowości współpracy, pokojowych kontaktów przedstawicieli różnych kultur.

W świetle tych problemów sprowadzanie nauczycieli do roli uczestników gry rynkowej oznacza akceptację przygotowywania młodego pokolenia jedynie do bezwzględного udziału w tejże grze, z całkowitą rezygnacją z praktyk społecznych, wiążących się z dążeniem do dobra wspólnego, z respektowania wartości kulturowych, wartości ludzkich, które nie służą materialnej korzyści. Jest to groźna perspektywa, którą trzeba uświadomić rodzicom a przede wszystkim samym nauczycielom i gremiom decydującym o kształcie oświaty i wychowania.

Na zakończenie, zbliżając się do konkluzji dotyczącej „wielkości moralnej” nauczyciela, przywołajmy D. von Hildebranda. O wartości moralnej człowieka pisze on: „Umiejętność dostrzegania wartości i dążenia do nich – czyli gotowość odpowiadania na wołanie, które od nich płynie – oto podstawa wszelkiej wartości moralnej człowieka”⁷. Jednak dotarcie do wartości, adekwatna na nie odpowiedź uwarunkowana jest określonymi postawami. Za najważniejsze Hildebrand uznał: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy i dobroć⁸. W świetle wcześniejszych rozważań można

⁷ D. VON HILDEBRAND: *Fundamentalne postawy moralne*. Przeł. E. SEREDYŃSKA. W: D. VON HILDEBRAND, J. KŁOCZOWSKI OP, J. PAŚCIAK OP, ks. J. TISCHNER: *Wobec wartości*. Poznań 1982, s. 13.

⁸ Por. cytowaną wyżej rozprawę.

stwierdzić, że każda z nich powinna być uznana za postawę konieczną do tego, by kształcić aksjologicznie, a nie ma nauczyciela, który może się czuć wyłączony z tego procesu. Na każdą z nich składa się szereg poglądów, reakcji, uczuć i zachowań, których nie da się wydzielić z pracy i życia nauczyciela. Sama ta rola ze swej istoty obejmuje kształcenie aksjologiczne.

Trzeba więc w pełni zgodzić się z Kotarbińskim i uznać, że dziś, może nawet wyraźniej niż dawniej, nauczyciel skazany jest na wielkość moralną.

Wychowanie do wartości

Wychowanie do wartości jest jednym z problemów budzących najgorętsze dyskusje pedagogiczne i społeczne. Wydaje się tak silnie zideologizowane, że częściej wypowiadają się na jego temat politycy niż teoretycy wychowania i badacze. Nie da się jednak mówić o wychowaniu, wyłączając zagadnienie wychowania do wartości, które stanowi centrum każdego programu i działania wychowawczego. Spróbujmy sformułować zasadnicze pytania, które wymagają odpowiedzi, jeśli chce się mówić o wychowaniu do wartości. Próba odpowiedzi na te pytania wyznacza proponowany tu tok myślenia. Kluczowe dla tej problematyki pytania to:

1. Czy należy wychowywać do wartości?
2. Co jest istotą wychowania do wartości?
3. Jak wychowywać do wartości?
4. Do jakich wartości chcemy wychowywać?

Każda refleksja nad wartościami wymaga określenia sposobu ich rozumienia, szczególnie, że każdorazowo wynika on z przyjmowanego stanowiska aksjologicznego. Powiedzmy najkrócej, że za wartość uznajemy tu coś, co jest szczególnie cenne. Cienność tę możemy rozpatrywać jedynie w relacji do człowieka. Bowiem świadomie wartościuje i może odpowiadać na odkryte wartości jedynie człowiek. Wartość może być celem – i wtedy stanowi wartość wyższą, bądź środkiem do celu – i jako taka ma status wartości niższej. Niektóre wartości mają charakter bezwzględny, inne – względny. Odkrywanie wartości bądź ich nadawanie ma u swoich podstaw proces wartościowania. Proces ten jest niezbędnym elementem życia człowieka, kluczowym wymiarem człowieczeństwa.

Czy należy wychowywać do wartości?

Już samo to pytanie prowokuje rozbieżne opinie. Obok zdecydowanej odpowiedzi twierdzącej pojawia się w dzisiejszej kulturze stanowisko, zgodnie z którym nie należy tego robić. Stanowiska te najczęściej odrzucają bezwzględność jakichkolwiek wartości. Trudno się więc dziwić, że odrzucają wychowanie do tak rozumianych wartości. Uzasadniając krytyczny stosunek do tej sfery wychowania, podkreślają, że wychowanie do wartości oznacza ograniczanie wolności człowieka, swobody wyboru, włączanie w działania wychowawcze indoktrynacji, a nawet zagrożenie bardziej lub mniej kamuflowaną przemocą.

Wobec tych obaw odwróćmy sformułowane na wstępie pytanie. Jak przebiega rozwój dziecka w sytuacji rezygnacji z wychowania do wartości?

U podstaw oporu przed wychowaniem do wartości stoi założenie, że człowiek wolny od tegoż wychowania zaczyna wartościować wtedy, gdy jest już w pełni świadomy, autonomiczny w swych sądach, niezależny w swych ocenach. Wkracza na „rynek” wartości, by w sposób wolny i podmiotowy je wybierać i ewentualnie, jeśli czuje taką potrzebę, konstruować swoje orientacje życiowe. Tezie tej przeczą jednak badania nad rozwojem człowieka.

Choć filozofowie zajmujący się wartościami proponują różne drogi dochodzenia do wartości, różne sposoby ich poznawania, tworzenia i przeżywania, nie zajmują się tymi procesami w fazie rozwoju u dzieci i młodzieży. Wypowiadają się o ludziach dorosłych. Prawidłowości rozwoju wartościowania trzeba więc szukać raczej w psychologii. Obszarem, na którym znajdziemy ważne wskazówki, są badania nad rozwojem sądów ewaluacyjnych. Dowiadujemy się z nich, że proces nadawania znaczenia przebiega w trzech fazach: powstawania standardów hedonistycznych, konformistycznych i poznawczych. To one, jako standardy pozytywności i negatywności, decydują o rozwoju umiejętności samodzielnego oceniania, o kryteriach rozróżniania pozytywnych i negatywnych elementów rzeczywistości. Wyjaśnijmy upraszczając: w początkowym okresie życia pozytywne oznacza to, co skojarzone z przyjemnością, negatywne – z przykrością. W kolejnym: pozytywne – to zyskujące aprobatę znaczących innych, najpierw bliskich, potem rówieśników; wreszcie, jako faza docelowa, pozytywne – to samodzielnie za takie uznane, na podstawie własnej, autonomicznej oceny. W okresie dorosłości proces wartościowania uwarunkowany jest wszystkimi tymi standardami, ale mają one, czy raczej powinny mieć różną siłę i znaczenie – większą standardy poznawcze, mniejszą – pozostałe. Czy chcemy, czy nie, czy jesteśmy tego świadomi, czy nie, w dziecku od pierwszych dni kształtują się standardy ewaluacyjne. Te struktury kształtuje najbliższe otoczenie. W sposób najbardziej naturalny i najbardziej pożądaný powinni to robić rodzice. To oni swoim zachowaniem, mimiką,

głosem wyrażają aprobatę lub jej brak, zachwyt i obrzydzenie, radość i złość, zadowolenie i niezadowolenie, swoimi reakcjami nadają znaczenia poznawanemu światu: to dobre – to złe, to grzeczne – to niegrzeczne, to ładne – to brzydkie, to ważne – to nieważne, to ciekawe – to nudne. Stopniowo włączają coraz bardziej jednoznaczne, słowne komunikaty. Chwalą i ganią, nakazują i zakazują, przekonują i odradzają.

Dziecko najpierw nieświadomie, drogą naśladownictwa i empatii, dążąc do nagrody, z czasem coraz bardziej świadomie chcąc zadowolić innych – wartościuje rzeczywistość według przyswojonych standardów. Nie ma więc w jego rozwoju momentu wolnego od wpływów na wartościowanie. Naturalna rola dorosłych w tym procesie to dostarczanie jasnych, zrozumiałych kryteriów, konsekwentne wobec deklarowanych wartości reakcje i zachowania, a równocześnie cierpliwe wyjaśnianie, dyskutowanie racji, stopniowe pozostawianie coraz większej przestrzeni na własne próby wartościowania. Alternatywą są różne formy manipulacji lub przymusu, które blokują możliwość dorostnięcia do fazy autonomii sądów wartościujących. Całkowita rezygnacja ze wskazywania wartości prowadzi do przejęcia wpływu w tym zakresie przez przypadkowe otoczenie, a także przez podmioty zainteresowane w kształceniu społecznej podatności na presję i manipulację. Nauczycielem wartości staje się wtedy reklama, bohaterowie seriali i gier komputerowych. Źródłem poważnych trudności wychowawczych może być, niestety, coraz częstsza dziś sytuacja, że w najbliższym otoczeniu małego dziecka funkcjonuje na co dzień wiele różnych osób, niosących sobą różne wpływy i nadających różne, często niespójne komunikaty (np. zmieniające się opiekunki) a i rodzice nie zawsze prezentują podobne kryteria oceny. Przy braku konsekwencji tych oddziaływań umacniają się standardy konformistyczne. Jeśli nie ma jasnych reguł, zrozumiałych kryteriów, trzeba cały wysiłek włożyć w odgadnięcie intencji wychowawcy i osiągnięcie jego zadowolenia. Zmiana wychowawcy lub sytuacji oznacza potrzebę zmiany kryteriów.

Wychowanie do wartości powinno prowadzić stopniowo, przez tworzenie warunków doświadczania stabilnego systemu wartości, do zrozumienia, że stabilność ta jest możliwa i potrzebna, można więc i trzeba ją przemyśleć i na potrzeby własnego, dojrzałego życia niejako na nowo zweryfikować. Człowiek pozbawiony wychowania do wartości pozostaje na etapie standardów hedonistycznych i konformistycznych. Wybiera i wartościuje ze względu na przyjemności i korzyści. Nie tylko nie potrafi, ale nie zdaje sobie sprawy, że może wybierać samodzielnie, że jest za te wybory osobiście odpowiedzialny.

Istota wychowania do wartości

Wychowanie do wartości nie jest w literaturze dokładnie definiowane. Różni autorzy akcentują w swoich interpretacjach bardziej wymiar dydaktyczno-instrumentalny bądź formacyjno-kierunkowy¹.

W tym miejscu odwołam się do, przedstawionej w innym miejscu, koncepcji kształcenia aksjologicznego². Kształcenie aksjologiczne obejmuje edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości.

Celem tej dziedziny kształcenia jest przygotowanie dziecka, a potem młodego człowieka, do autonomicznego funkcjonowania w świecie wartości. Koncepcja ta pozwala odróżnić wychowanie do wartości od edukacji aksjologicznej, która jest przekazem wiedzy o wartościach, wartościowaniu i uczeniem umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania (w tym np. klasyfikacji wartości – jako refleksyjnego porównywania i analizowania wartości ze względu na różne kryteria). Podstaw dla edukacji aksjologicznej dostarczają głównie nauki społeczne i nauki o człowieku. Pozwalają poznać różne psychiczne i społeczne mechanizmy przyswajania wartości, różne sposoby rozumienia i traktowania wartości, wreszcie – rodzaje wartości i sposoby ich porządkowania. Najlepsza edukacja aksjologiczna nie zastąpi jednak wychowania do wartości, choć – w miarę rozwoju intelektualnego wychowanka – staje się coraz ważniejszym czynnikiem, warunkującym efekty tegoż wychowania.

Wychowanie do wartości jest kształtowaniem orientacji aksjologicznej, która jest czymś więcej niż kompetencją. Jest funkcją dojrzałości aksjologicznej, wyrażającej się gotowością do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości oraz odpowiadania na nie, a przede wszystkim – dokonywaniem tych wyborów. Efekt samej edukacji aksjologicznej – kompetencja aksjologiczna – jest aksjologicznie neutralny. Można wiedzieć i umieć, ale nie orientować swojego życia świadomie na określone wartości. Orientacja zakłada przyjęcie ogólnego kierunku, wynikającego z wyboru wartości podstawowych, najważniejszych, umiejętność porządkowania wartości szczegółowych ze względu na przyjęty kierunek, życie zgodne z podjętymi decyzjami. Wychowanie do wartości ma przygotować i zachęcić wychowanka do odkrywania, przeżywania, po-

¹ Por. seria *Edukacja aksjologiczna*. T. 1–4. Red. K. OLBRYCHT. T. 1: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*. Katowice 1994; T. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*. Katowice 1995; T. 3: *O tolerancji*. Katowice 1995; T. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice 1999; K. OSTROWSKA: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1994; *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. KUKOŁOWICZ, M. NOWAK. Lublin 1997; K. DENEK, U. MORSZCZYŃSKA, W. MORSZCZYŃSKI, S.CZ. MICHAŁOWSKI: *Dziecko w świecie wartości*. Kraków 2003; *Edukacja ku wartościom*. Red. A. SZERŁĄG. Kraków 2004.

² K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000, II wyd. 2002.

rządkowania, urzeczywistniania i tworzenia wartości; wartości wynikających z przyjęcia określonej filozofii istnienia i poznawania świata i człowieka. Każde wychowanie, jeśli nie ma być manipulacją, musi być w swej istocie wychowaniem do wartości – najpierw podsuwanych, z pomocą dorosłych, a potem coraz bardziej samodzielnie odkrywanych i dobrowolnie wybieranych, uznawanych w poczuciu wynikających z tego wyboru powinności.

Wychowuje się nie do wartości w ogóle, ale zawsze do wartości jakichś, określonych, nazwanych. Wychowanie to ma charakter naturalny, w różnym stopniu uświadamiany – jak w rodzinie, oraz programowy, przemyślany treściowo i metodycznie – jak w szkole. Podmiotem wychowania do wartości jest także całe, szeroko rozumiane środowisko wychowawcze, które choć w różnym stopniu deklaruje preferowane orientacje aksjologiczne, to je prezentuje, a najczęściej nagradza lub wymusza. Wychowanie to jest więc w ogromnym stopniu uwarunkowane wartościami uznawanymi i realizowanymi w danej kulturze i społeczeństwie. Jego skuteczność zależy jednak przede wszystkim od autorytetu wychowawców.

Wśród autorów niepoddających w wątpliwość potrzeby wychowania do wartości występuje ważna różnica, która decyduje o przyjmowanych programach działania w tym zakresie. Najlepiej różnicę tę ilustruje rozróżnienie zaproponowane przez filozofa A. Węgrzeckiego³. Mówi on o mocnych i słabych zabiegach wychowawczych związanych z wartościami. Mocne to te, w których podstawą jest nakłanianie do podporządkowania się określonym wartościom. Słabe zakładają budzenie gotowości do odpowiedzi na szczególny apel wartości. Z jednej strony wydaje się, że mamy tu do czynienia z sygnalizowanym wcześniej problemem abstrahowania od przebiegu rozwoju wartościowania. Nakłanianie odpowiada niższemu poziomowi tegoż rozwoju, jest bowiem oczywistym czynnikiem tworzenia się zarówno standardów hedonistycznych, jak i konformistycznych, ale poziomu tego rozwojowo nie da się ominąć. Z drugiej strony – podporządkowanie się danej wartości jest uznaniem powinności takiej a nie innej na nią odpowiedzi. Wzmocnieniem tej powinności jest określająca ją norma. W życiu społecznym, w tym w życiu rodzinnym i szkolnym, przyjmuje się różne normy i na co dzień się je egzekwuje. Najważniejsze z nich powstają dla zabezpieczenia ważnych wartości. Wychowanie powinno więc przygotować także do przestrzegania norm, które są aksjologicznie uzasadnione, tzn. można wskazać wartości, które leżą u ich podstaw. Jest to szczególnie ważne w pracy wychowawczej z młodzieżą.

Wychowanie do wartości wymaga więc uznania określonych wartości oraz ich porządku za pożądane i ich przyjęcia. Muszą one wynikać z określonej wizji człowieka i świata, która dostarcza argumentów za ich przyjęciem,

³ A. WĘGRZECKI: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1. Red. K. OLBRYCHT. Katowice 1994.

równocześnie pozwala podejmować rzetelną dyskusję nad tym wyborem i jego konsekwencjami. Wizja ta musi być akceptowana przez wychowawców, którzy mają ją realizować, a fakt jej przyjęcia jako podstawy wychowania w instytucjach oświatowo-wychowawczych powinien być akceptowany przez rodziców i odpowiednie podmioty społeczne.

Jak wychowywać do wartości?

Wychowanie do wartości obejmuje kilka zakresów. Każdy z nich może być realizowany różnymi metodami, dostosowanymi do możliwości wychowanków i konkretnej sytuacji.

Podstawą są działania umożliwiające odkrywanie i poznawanie określonych wartości, a stopniowo – także ich źródeł i podstaw wyboru. Niezbędne jest tu uczenie języka wartości, słów oznaczających wartości i sformułowań wyrażających wartościowanie. Znajomość odpowiedniego języka umożliwia myślenie o wartościach, ich nazywanie, rozróżnianie, rozmawianie o nich, porównywanie, odwoływanie się do nich, a także rozumienie tekstów kulturowych mówiących o wartościach⁴. Poznawanie ważnych, „kanonicznych” dla danej kultury tekstów jest niezbędną częścią wychowania do wartości, ponieważ szczególnie wyraziście ukazują one „aksjologiczne centrum” tej kultury – przyjmowane w niej porządki wartości. Dotyczy to przede wszystkim nie tylko rozumienia własnej kultury, ale także szans na poważny dialog między kulturami. Na wyższym poziomie rozwoju wychowanka i jego wiedzy cennym wzbogaceniem może być zapoznanie z historią poszczególnych, dotyczących wartości pojęć i nazw⁵.

Bardzo ważne w tym zakresie jest uświadamianie hierarchii wartości; wyrażane wskazywanie wartości nadrzędnych oraz uczenie, jakie wartości szczegółowe są im podporządkowane, wymagają realizacji, bowiem jeśli nie są urzeczywistniane – oddalają osiągnięcie tych najważniejszych, kluczowych dla danej orientacji. Świadomość ta pozwala refleksyjnie traktować swoje decyzje, podejmować je i oceniać na co dzień ze względu na wartości nadrzędne. Nie usztywniać i nie formalizować raz przyjętych systemów wartości szczegółowych, ale korygować je ze względu na zasadniczy kierunek i cel.

⁴ Przykładem działań należących do zakresu edukacji aksjologicznej, ale i wychowania do wartości poprzez poznawanie języka wartości są prace prof. J. Puzyniny.

⁵ Niezwykle cennym materiałem do tego rodzaju działań jest książka W. Tatarkiewicza o historii głównych pojęć estetycznych: *Dzieje sześciu pojęć*, która doczekała się już kilku wydań.

Kolejnym zakresem jest kształcenie wrażliwości na wartości – jako zdolności do ich dostrzegania w świecie, a także umiejętności adekwatnego na nie odpowiadania. Tu niezbędne są przeżywane głęboko, bogate w wartości doświadczenia kontaktu z wartościami. Potrzebne są więc takie sytuacje, tak zaaranżowane warunki, które mogą wyostrzyć pożądane wartości, związać je z konkretnym przeżyciem. Szczególnie ważnym środowiskiem pod tym względem jest rodzina – miejsce najbardziej naturalnych, codziennych, nacechowanych uczuciem doświadczeń. Każda rodzina ma i powinna mieć swoje sposoby wyostrażania ważnych wartości. Ważność poszczególnych jej członków powinny podkreślać domowe zwyczaje obchodzenia różnych okazji związanych z ich „świętami”, osiągnięciami, specjalnymi sytuacjami. Szczególną troską i staraniem możliwie wszystkich powinny być otaczane osoby w rodzinie słabsze i ich potrzeby. Chronić należy jako wartość czas wspólnych rodzinnych spotkań, rozmów, wspólnego wypoczyniania. One uczą wartości ofiarnej miłości i prawdziwej przyjaźni, odpornej na trudne problemy i emocje. Do tego niezbędne są elementarne warunki, np. stół, przy którym wszyscy mogą zasiaść. To w rodzinie można wychować do szacunku dla rodzinnych pamiątek, będących zmaterializowaną wartością życia rodzinnego (zdjęcia, wykonane własnoręcznie przedmioty). Od rodziny powinno się zaczynać uczenie języka wartości, np. zwracania się do siebie z miłością, szacunkiem, serdecznością.

Innymi polami sprzyjającymi temu zakresowi wychowania do wartości są sztuka, odbierana i tworzona, ale również mądrze wprowadzana obrzędowość, podkreślająca znaczenie symboli związanych z wartościami, zrozumiałe i zasadne świętowanie w jakimś sensie wartościowych okazji, budząca radość zabawa. Duże pole do popisu ma tu szkoła. Aksjologicznie wyjaśniony i uzasadniony wybór patrona szkoły, form i okazji świąt szkolnych, form wyróżniania ważnych osiągnięć pozadydaktycznych, stwarzanie pozadydaktycznych okazji rozmów o wartościach – to wszystko składa się na możliwości wychowania do wartości poprzez stwarzanie przemyślanych okazji do ich przeżywania.

Niezastąpionym doświadczeniem w tej sferze jest własne, konkretne działanie na rzecz danej wartości. Najważniejsze jest działanie wymagające trudu, czasu, pracy nad sobą, które poprzez świadome odrzucanie kierowania się przede wszystkim przyjemnością lub konformizmem prowadzi stopniowo do niezależności w formułowaniu sądów i podejmowaniu decyzji. Warunkiem skuteczności wytrwałych działań na rzecz uznanych wartości jest odpowiednio ukształtowany charakter. Pozwala on, mimo trudności, chwiejnej motywacji, presji otoczenia, wiernie trwać przy odkrytych i wybranych wartościach. Charakter kojarzy się dziś powszechnie z uporem, często bezmyślnym, co nie sprzyja ani działaniom wychowawczym, ani motywacji do samowychowania. Należałoby przypomnieć wychowawcom, że na charakter składają się cechy – sprawności, określane w tradycji europejskiej cnotami kardynalnymi: męstwo, roztropność, umiar i sprawiedliwość. Wszystkie one stają się wartościami.

mi szczegółowymi, jeśli kształci się je z myślą o urzeczywistnianiu wartości wyższych. Wszystkie one powinny stać się zadaniami wychowania do wartości w każdym środowisku wychowawczym.

Jednak najważniejszą drogą przyswajania wartości jest kontakt z ludźmi przedstawiającymi sobą wybrane wartości, wiernymi uznawanym wartościom. Życie konkretnych ludzi, którzy konsekwentnie starają się postępować zgodnie z przyjętą orientacją życiową, staje się jej uwiarygodnieniem. Ich przykład, świadectwo, jeśli oceniamy je pozytywnie, uwyrażniają pożądane wartości, pozwalają ich doświadczyć w praktyce, pokazują ich konsekwencje, zachęcają do naśladownictwa, dodają odwagi. Dlatego niezbędne w wychowaniu do wartości jest odwoływanie się do osobowych wzorców, prawdziwych autorytetów. Mogą to być bohaterowie literaccy czy filmowi, ale najważniejszą rolę pełnią prawdziwi ludzie, żyjący lub ci, którzy już odeszli. Warunkiem jest prawdziwe ich przedstawianie, nieubarwiane i nieretuszowane, wiarygodne dla wychowanków zawsze bardzo wrażliwych na prawdę. Oczywiście, sami wychowawcy, będąc najbliższym przykładem, modelem, muszą być świadomi, że niosą sobą określony świat wartości, nigdy nie są neutralni. Mogą zaświadczać o wartościach lub je kompromitować.

Do jakich wartości chcemy wychowywać?

Dyskusje o wychowaniu do wartości, jawnie lub pośrednio, ostatecznie zmierzają do pytania: O jakie wartości chodzi?

Odpowiedź na to pytanie jest za każdym razem, z natury rzeczy, wyrazem określonej orientacji aksjologicznej. Tak też jest w tym przypadku. Postaram się jednak własną orientację – personalistyczną – przedstawić na tle orientacji, które są wyrazem poszukiwania dla celów wychowawczych możliwie wspólnych wartości w świecie wielu kultur, religii, w świecie pogłębiającego się chaosu wartości.

Niektóre z wartości są już dziś stosunkowo powszechnie uznawane za oczywiste i wymagające ochrony. Takimi wartościami są wolność, pokój i sprawiedliwość. W cywilizowanym świecie wysoko ceniona jest demokracja jako system zabezpieczający społeczne respektowanie tych wartości, a także pozostałych, wyrażonych w prawach człowieka. Jednakże te inne, uzgodnione i zapisane przez społeczność międzynarodową we wspomnianym dokumencie, nie są już dziś tak powszechnie akceptowane. Coraz częściej pojawiają się zastrzeżenia, że prawa te kodyfikują głównie wartości kultury zachodniej i w sposób nieuzasadniony egzekwują je od przedstawicieli innych kultur i tradycji.

W kulturze zachodniej utrwalił się podział wartości na wyższe, duchowe – a to: poznawcze, moralne, estetyczne i sakralne, oraz niższe – hedonistyczne, witalne i społeczne. W Europie szeroko upowszechniła się teoria wartości M. Schelera, która, choć nieco inaczej klasyfikuje wartości, podkreśla potrzebę doskonalenia się i samoistną wartość „wznoszenia się” w życiu od realizacji wartości najniższych – hedonistycznych do wartości duchowych i wieńczących je – sakralnych. Bardzo często w kontekście wychowania używa się także rozróżnienia na wartości absolutne i jako takie – wyższe oraz utylitarne – uznawane za niższe. Nawet autorzy krytykujący lekceważenie wychowania do wartości tzw. „niższych”, w tym – użytecznościowych, nie podważają znaczenia wychowania do wartości wyższych, duchowych, absolutnych. Można jednak dostrzec, że tradycyjny program wychowania do wartości, odwołujący się głównie do wartości wyższych, duchowych, „trwałych”, stopniowo jest poszerzany o wartości „niższe” i przygotowanie do ich urzeczywistniania⁶.

Najłatwiejsze do szerszego uzgodnienia orientacji wyznaczającej program wychowania do wartości wydają się więc wartości uniwersalne, w swym charakterze osobowe, które niosą treść wartości chrześcijańskich, ale pomijają ich religijny sens, źródła i uzasadnienie.

W kontekście aksjologicznej tradycji europejskiej mówi się najczęściej o trzech triadach wartości, które splotły się na przestrzeni historii w jedną całość – w aksjologiczne centrum tożsamości europejskiej. Są to: uznane przez starożytną Grecję za najwyższe – prawda, dobro i piękno; podstawowe dla chrześcijaństwa cnoty – wiara, nadzieja i miłość; wreszcie – wypisane na sztandarach Wielkiej Rewolucji Francuskiej – wolność, równość i braterstwo. Ich splot nie jest jedynie efektem biegu europejskiej historii. Chrześcijaństwo ochroniło i wyinterpretowało najwyższy status prawdy, dobra i piękna. Ich źródłem i pełnią jest w religii chrześcijańskiej Bóg. Dążenie do Boga wymaga wiary, nadziei i miłości jako łask, które człowiek może u Boga wyprosić i z którymi – jeśli chce – może współpracować.

Szczególnie ważna dla każdego wychowania do wartości jest przyjmowana w jego założeniach pozycja człowieka w świecie, istota człowieczeństwa – prawda o człowieku. Człowiek, zgodnie z religią chrześcijańską, jest obrazem Boga, dzieckiem Bożym przez Boga kochanym i powołanym do świętości, zbawionym przez Chrystusa, istotą obdarzoną wolnością i rozumnością, pozwalającymi mu dążyć do prawdziwego dobra, istotą urzeczywistniającą siebie poprzez bycie dobrowolnym darem dla drugiego. Człowiekowi przysługuje najwyższa w świecie, bezwarunkowa wartość – godność osoby ludzkiej. Stanowisko filozoficzne, przyjmujące takie widzenie człowieka, zostało określone personalizmem chrześcijańskim i ma już bogatą tradycję. Nie miejsce tu, by szerzej je referować. Ograniczmy się do zasadniczej charakterystyki czło-

⁶ Por. *O nowy humanizm w edukacji*. Red. J. GAJDA. Kraków 2000.

wieka jako osoby, co określi punkt wyjścia wychowania do wartości osobowych⁷. Człowiek jako osoba powinien zgodnie ze swoim powołaniem całe życie tworzyć siebie, urzeczywistniać swoje potencjalne możliwości zgodne ze swoją ludzką naturą. Respektując godność własną i godność każdego innego człowieka, powinien poszukiwać prawdy, dążyć do odkrytego w prawdzie dobra, kontemplować i tworzyć piękno. Traktować innych z miłością, ofiarnie służyć innym; solidarnie pracować na rzecz dobra wspólnego we wspólnotach, w których żyje, przede wszystkim w rodzinie, narodzie, państwie, starając się zapewnić każdemu warunki do stawania się coraz pełniej człowiekiem. Godność osoby ludzkiej jako wartość najwyższa i wszystkie wartości, które ją zabezpieczają, stanowią jej cele, sprzyjają jej rozwojowi, spełnianiu się w byciu dla innych, są wartościami osobowymi. W kontekście tak rozumianego człowieczeństwa, nierozdzielnie związanego z uczestnictwem we wspólnotach społecznych, zauważmy, iż wyeksponowane przez rewolucję francuską hasła wolności, równości i braterstwa są w swej istocie również wartościami osobowymi, choć na potrzeby twórców rewolucji zostały oderwane od religijnych korzeni i całkowicie zinstrumentalizowane.

Ks. L. Dyczewski proponuje dodanie do trzech wspomnianych, europejskich triad wartości czwartej, adekwatnej do dzisiejszej sytuacji i zakorzenionej w osobowym traktowaniu człowieka. Obejmowałaby godność osoby ludzkiej, solidarność i pluralizm⁸. W świetle personalizmu i wychowania do wartości osobowych można stwierdzić, że wszystkie cztery – upowszechniane na różnych etapach dziejów Europy – triady wartości stanowią wartości osobowe. Są one w różny sposób porządkowane i hierarchizowane, zależnie od uwarunkowań historycznych. Wszystkie one powinny stać się, przynajmniej w kręgu kultury zachodniej, celem i przedmiotem analizowanego tu wychowania do wartości.

Środowiska uważające się za chrześcijańskie nie tylko mogą, ale powinny wychowywać zgodnie z chrześcijańskim ideałem człowieka jako osoby. Tym samym wartościami nadrzędnymi powinny być dla nich: godność ludzka, każąca traktować jako wartości: życie ludzkie, rozwój człowieka, jego dobro (rozumiane osobowo), zabezpieczający je pokój, dążenie do prawdy, dobra, piękna, miłość jako dar z siebie, ofiarną gotowość do służby i solidarności na rzecz dobra wspólnego oraz wszystkie wartości szczegółowe, których urze-

⁷ Por. K. OLBRYCHT: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000. Ważnym opracowaniem dotyczącym wychowania osoby jest *Wychowanie personalistyczne* – publikacja zredagowana przez F. ADAMSKIEGO i wydana z inicjatywy tegoż autora w 2005 roku przez WAM w Krakowie.

⁸ Por. L. DYCZEWSKI: *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. L. DYCZEWSKI. Lublin 2001.

czywistnianie służy budowaniu osobowego człowieczeństwa. Wzorcem jest osoba Chrystusa.

Najłatwiejsze do szerszego uzgodnienia orientacji wyznaczającej program wychowania do wartości wydają się wartości uniwersalne, w swym charakterze osobowe, które niosą treść wartości chrześcijańskich, ale pomijają ich religijny sens, źródła i uzasadnienie.

Pytanie: do jakich wartości chcemy wychowywać? – dziś pokazuje swoją aktualność we wspólnej Europie, a także – co dla nas szczególnie ważne – w Polsce.

Wartości tworzące aksjologiczną specyfikę kultury polskiej i polskiego społeczeństwa badało i bada wielu socjologów, żeby wymienić tylko S. Nowaka, M. Grabowską, A. Tyszkę czy L. Dyczewskiego. A. Tyszka i ks. L. Dyczewski podkreślają rolę kulturowego przekazu wartości w trudnej historii Polski, zwracając uwagę na ogromną rolę rodziny w tym procesie, a równocześnie podkreślając utrzymywanie się wysokiej pozycji rodziny w hierarchii wartości młodych Polaków⁹. A. Tyszka uważa, że wartości określane uniwersalnymi są, jeśli odjąć wartości sakralne, wartościami *de facto* chrześcijańskimi. Specyfiki tradycyjnego etosu kultury polskiej upatruje w pielęgnowaniu, przekazywaniu i obronie tychże wartości, w stałym szukaniu dobra i dążeniu do niego, nawet wbrew własnemu interesowi. Apeluje o podtrzymanie tej pięknej i ważnej tradycji, o bronienie polskiej kultury przed dominacją skomercjalizowanej, relatywizującej wszelkie wartości globalnej kultury współczesnej¹⁰.

Wychowaniu do wartości towarzyszy w dzisiejszej Polsce szczególna nieufność. Powojenna historia i doświadczenie oporu przed narzuconym systemem politycznym i społecznym, obcymi wartościami wymuszającymi nieakceptowany system wychowawczy, wykształciła zdolność symulowania narzucanych działań wychowawczych. Ich rzeczywiste podjęcie uważane jest wciąż jeszcze za formę indoktrynacji. Tworzenie programów wychowawczych kojarzy się ze sztucznnością i formalizmem. Równocześnie wielu wychowawców czuje bezradność wobec rosnących trudności wychowawczych, zaś specjaliści analizujący przemiany społeczeństwa polskiego alarmują, że spada wzajemne zaufanie społeczne i solidarność, które są podstawą podmiotowości społecznej i szans na zdrowy rozwój. Praktyka naturalnego wychowania wzmacnia głównie wartości materialne i środki, które mogą je zapewnić. Rozmowy w domach rodzinnych, coraz krótsze z braku czasu, koncentrują się najczęściej na zdobywaniu pieniędzy, plany rodzinne – na ich wydawaniu, a motywowanie młodego pokolenia do wysiłku sprowadza się do roztaczania perspektywy dobrobytu materialnego bądź straszenia życiową beznadzieją.

⁹ IDEM: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1995.

¹⁰ A. TYSZKA: *O wartościach narodowych i potrzebie ich obrony*. W: *Kultura w kręgu wartości...*

Tak pesymistyczna diagnoza jest jednak wyraźnie jednostronna. Popularność różnych form wolontariatu, ofiarność i entuzjazm w czasie akcji charytatywnych, bezkompromisowość młodzieży w ocenie oficjalnych autorytetów czy ludzi zaufania publicznego, ujawniające się przy różnych okazjach potrzeby duchowe, to wszystko zjawiska wskazujące na tęsknotę za prawdziwymi wartościami, którym warto być wiernym, poświęcić wysiłek, związać z nimi życiowe plany. Być może to pokolenie dorosłych, rodziców i wychowawców ma zbyt mało siły, determinacji, odwagi, by przekazywać wychowankom wartości, które trzeba by uwiarygodnić własnym życiem.

Współczesna cywilizacja wydaje się pogrążyć w chaosie wartości i kryzysie wychowania. Podważa się jego sens, szanse uzgodnienia celów, racje programowego preferowania jakichś wartości. Osłabiana coraz wyraźniej rodzina nie jest w stanie zapewnić stabilnych podstaw wychowania, spełnić roli pozytywnego środowiska wychowawczego. Dorośli, zarówno najbliżsi jak inni obecni w otoczeniu dziecka, kierują się w wartościowaniu głównie standardami hedonistycznymi i konformistycznymi, ponieważ to one zapewniają doraźną satysfakcję, przyjemność, zysk. To samo zjawisko przenosi się w konsekwencji na pokolenia wychowywane. One także z coraz większą bezwzględnością dążą do przyjemności, satysfakcji, różnego rodzaju zysków i profitów. Proces wartościowania został w taki a nie inny sposób ukształtowany. Ten kształt stale jest wzmacniany przez media, przekazujące porządek wartości, w którym wyżej stawia się wartości niższe, użytecznościowe, instrumentalne, niż wartości wyższe, duchowe. Prawda o człowieku i jego wartościach nie jest prawdą o osobie ludzkiej, jej rozwoju i celach. Jest to raczej obraz istoty skazanej na walkę o sukces lub przynajmniej przetrwanie, samotnej w groźnym świecie, gdzie drugi jest konkurentem i wrogiem o złych intencjach, bądź przedmiotem, który można wykorzystać dla własnych celów. Spełnienie daje jedynie intensywne przeżywanie przyjemności, na które trzeba stale zdobywać nowe środki i temu podporządkowywać bliskie i dalekie plany życiowe. Wartości, które mogłyby pomóc przeżyć takiej istocie i w takim świecie, nie da się pogodzić nie tylko z wartościami chrześcijańskimi czy szerzej – osobowymi, ale trudno uzasadnić ich humanistyczny charakter.

Środowiska, które starają się oferować program aksjologiczny możliwie najszerszy, uniwersalny, nie mogą jednak uniknąć decyzji, jakie wartości chcą uznać za nadrzędne czy centralne, jak je w praktyce porządkować według kryterium: ważniejsze – mniej ważne, wymagające ochrony przez status normy bądź tylko postulowane, promowane. Nie mogą również uniknąć odpowiedzi na pytanie, jaka koncepcja człowieka leży u podstaw wybieranych wartości, stanowi punkt odniesienia dla oceny efektów działań wychowawczych. Nawet jeśli nie mówi się w tym kontekście o ideale wychowania, milcząco zakłada się pożądaną wzór człowieka, także dziecka, ucznia, rodzica, wychowawcy, nauczyciela, którego by się oczekiwało, gdyby było to możliwe, i którego

wymaga się tam, gdzie jest to możliwe. Dopiero uczciwa deklaracja, do jakich wartości chce się wychowywać, uzasadnia wprowadzanie norm, które można weryfikować ze względu na deklarowane wartości. Wtedy też przestrzeganie norm staje się bardziej zrozumiałe i zasadne dla wszystkich uczestników procesu wychowawczego.

Wyjściem dla wychowawców i wychowania, które mogłoby zapobiec za-
paści wychowawczej, jest powrót do namysłu i odpowiedzi na najważniejsze
dla każdej dziedziny życia pytanie: jaka jest prawda o człowieku, sensie jego
życia i możliwościach rozwoju. Ale ta droga wymaga uznania potrzeby dąże-
nia do prawdy i zgody na kierowanie się nią.

Godność w teorii i praktyce wychowania

Jednym z najważniejszych celów wychowania jest przygotowanie człowieka do samowychowania. Przygotowanie to obejmuje wykształcenie w nim motywacji do pracy nad sobą oraz przekazanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności niezbędnych do podejmowania i realizacji tego całonocowego wysiłku. Warunkiem podjęcia samowychowania jest poczucie własnej wartości, które uzasadnia jego sens. Praktyka społeczna pokazuje, że stosunkowo rzadko występuje dziś świadomość własnej wartości wynikającej z bycia człowiekiem. Raczej dotyczy ona samooceny i oceny innych związanej z cechami, stopniem atrakcyjności, przydatnością i skutecznością funkcjonowania w poszczególnych życiowych rolach. Punktem odniesienia są najczęściej wzorce ról i postaci modelowane przez media. Wzorce te związane są głównie z dążeniem do sukcesu. Dlatego wielu ludzi z góry rezygnuje z własnego rozwoju, nie widząc żadnych szans na osiągnięcie sukcesu ani w warunkach wewnętrznych, ani zewnętrznych.

Wartościowość człowieka stanowi o jego godności. Nieporozumienia w rozumieniu „godności” są jednym z powodów obniżania rangi godności w dzisiejszej kulturze.

Historycznie godność jest kategorią o długiej tradycji¹. Już od czasów starożytnych rozróżniano godność przysługującą każdemu człowiekowi, bez względu na jakiekolwiek jego cechy, nazywając ją godnością ludzką, godnością człowieka oraz godność osobistą, związaną z doskonałością w dążeniu do wartości, w przestrzeganiu zasad moralnych, w osobistych zasługach. Starożytni myśliciele cenili wyżej godność osobistą (własną) niż godność ludzką, niczym nie zasłużoną. Godność przysługująca człowiekowi jako osobie ludzkiej podkreślana była i jest nadal głównie w myśli katolickiej.

¹ Por. historyczną analizę tego pojęcia i kategorii przedstawioną w tekście Henryka PIŁUSIA: *O godności człowieka jako osoby*. „Studia Filozoficzne” 1989, nr 7–8 (284–285).

Współcześnie najczęściej godność interpretowana jest na trzy sposoby: jako godność osobowa, godność osobowościowa bądź poczucie godności. W niektórych ujęciach pojawia się także godność społeczna. Spróbujemy przyrzeć się znaczeniom wyodrębnionych tu pojęć.

Godność osobowa wyraża fakt najwyższej wartościowości człowieczeństwa jako takiego, bezwzględnej wartości każdego człowieka, która przysługuje mu bezwarunkowo. W filozofii chrześcijańskiej podkreśla się, iż wartość ta jest przyrodzona człowiekowi jako istocie cielesno-duchowej. Według K. Wojtyły, godność osoby ludzkiej zakorzeniona jest w zdolności człowieka do samostanowienia i transcendencji. W teologii – podstawą i uzasadnieniem godności osoby jest bycie dzieckiem Boga, pozostającym w stałej, żywej z Nim relacji, Jego stworzeniem obdarzonym duszą nieśmiertelną, odkupionym przez śmierć Chrystusa. Godność człowieka jako osoby jest podstawą wszelkich praw człowieka, które są chronione licznymi dokumentami o randze międzynarodowej².

Godność osobowościowa jest właściwością człowieka, ale nie przysługuje mu ze względu na sam fakt bycia człowiekiem. Wymaga wysiłku i pracy nad sobą. Najczęściej jest z nią wiązany szacunek, altruizm, niekrzywdzenie innych, postawy nieoportunistyczne. Jej przeciwieństwem jest poniżanie innych i siebie. Tak rozumianą godność znajdujemy u podstaw etyki w ujęciu Ossowskiej czy Kotarbińskiego. Stanowiska personalistyczne podkreślają, że tak jak nieutracalna jest godność osobowa, tak godność osobowościowa, własna, może ulec osłabieniu, jeśli człowiek nie respektuje godności osobowej. Nie traci godności ktoś, kto jest poniżany jako człowiek, lecz ten, kto go poniża.

Poczucie godności, określane również godnością osobistą, jest świadomością własnej godności, oczekiwaniem jej uznania przez innych, a zdarza się, że jest podstawą nadmiernych roszczeń wobec innych. Roszczeniowość łączona z poczuciem godności jest przedmiotem dyskusji etycznych i wielu kontrowersji. Wątpliwości w tej materii wysuwa m.in. A. Grzegorzczak³. Obrońcy roli poczucia godności podkreślają, iż powodem nieuzasadnionych roszczeń są różnice w interpretacji godności i jej podstaw. Najczęściej jest ona wiązana z zewnętrznymi zasługami społecznymi, zawodowymi czy środowiskowymi, ocenianymi za pomocą kryteriów specyficznych dla danej grupy. Nie jest więc godnością osobową. Nie można też nie przyznać, że roszczenia do bycia traktowanym w sposób osobowy (tzn. uznający ludzką wolność, godność, rozumność, odpowiedzialność, dążenie do wartości wyższych, spełnianie siebie poprzez miłość traktowaną jako dobrowolny dar z siebie, pełne uczestnictwo we wspólnotach, głównie naturalnych) są w pełni zasadne. Chodzi o to, by nie my-

² Por. A. SZOSTEK: *Rola pojęcia godności w etyce*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 8–9 (213–214); A. SZOSTEK: *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin 1998.

³ Por. A. GRZEGORCZAK: *Pojęcie godności jako element poznawczej regulacji ludzkiego zachowania*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 8–9 (213–214).

lić roszczeń wypływających z poczucia godności osobowej z roszczeniami uzyskania możliwie najlepszych warunków przy minimum wysiłku i powinności.

Rola godności osobowej i jej poczucia uzasadnia w pełni konieczność obecności tej problematyki w działaniach pedagogicznych. Chodzi zarówno o jej uwzględnianie w celach i w ich przesłankach, jak też w praktyce edukacyjnej i wychowawczej. To uwzględnianie wymaga określonych warunków. Wśród nich szczególnie ważne wydają się:

- Sformułowanie wyraźnych podstaw antropologicznych wprowadzanych programów wychowawczych i systemów wychowania. Koncepcja człowieka w nich zawarta pozwoli m.in. zrozumieć, jakie jest jego miejsce wśród innych wartości, w jakim sensie jest on wartością i przy jakich założeniach jest wartością najwyższą.
- Budzenie refleksji nad człowieczeństwem i jego istotą, nad tożsamością człowieka w dzisiejszym świecie wobec jego wielokulturowości, gwałtownych przemian cywilizacyjnych (m.in. odkryć w zakresie manipulacji genetycznej czy możliwości klonowania istot żywych, także człowieka) i nadchodzącej rzeczywistości wirtualnej (charakterystyczne są przypadki zmieniania swojej deklarowanej tożsamości w kontaktach internetowych). W tym kontekście potrzebne jest przedstawianie argumentów za respektowaniem godności osobowej każdego człowieka w każdej sytuacji.
- Uświadamianie bezwzględności i nieutralności godności ludzkiej przy równoczesnej powinności jej realizowania, pogłębiania własnego człowieczeństwa, rozwoju osobowego. Niezwykle ważne jest równocześnie uświadamianie, że utracalna jest godność osobowościowa, jeśli człowiek nie respektuje w drugim osoby, nie realizuje, nie wspiera i nie chroni rozwoju osobowego. Społeczność międzynarodowa stara się eliminować a przynajmniej ograniczać ataki na godność osobową, broniąc formalnie praw człowieka.
- Uświadamianie podstaw poszczególnych kodeksów (zawodowych, środowiskowych, obyczajowych), broniących godności własnej i społecznej, istoty ich wypaczeń prowadzących do nieuzasadnionych roszczeń, a także powinności, jakie z nich wynikają.

Jak nietrudno zauważyć, warunki te wprowadzane są z myślenia o człowieku jako osobie i mają sprzyjać rozwojowi głównie świadomości bycia osobą, posiadania bezwarunkowej godności osobowej, ale także, przy wskazaniu różnic, świadomości roli godności własnej i społecznej – wynikających z określonych cech i zasług, wreszcie świadomości znaczenia poczucia godności, a więc godności osobistej, która wiąże się z podmiotowym przeżywaniem i rozróżnianiem godności osobowej, społecznej i osobowościowej.

W praktyce nie zawsze spotykamy się z deklaracją spełniania tych warunków i podejmowania wspomnianych wyżej celów. Nie znaczy to, że pedagodzy, niedeklarujący wyraźnie miejsca godności w swoich konkretnych syste-

mach wychowawczych, nie doceniają znaczenia godności w rozwoju człowieka. Przykładem może być Janusz Korczak, który ogromną wagę przywiązywał do godności każdego dziecka, niezależnie od jego możliwości, warunków i wieku. Obok tematu miłości w jego tekstach bardzo ważne miejsce zajmuje szacunek do dziecka oraz przykłady uczenia dzieci szacunku wobec innych.

Zapewnienie właściwego miejsca godności w praktyce wychowawczej wymaga przestrzegania określonych zasad, realizacji określonych zadań i wykazywania stałej troski o właściwe warunki dla afirmacji osoby ludzkiej i jej godności. Wszystkie te działania powinny tworzyć różnorodne okazje do aktywności budującej poczucie godności osobowej oraz do aktywnej niezgody na sytuacje zagrażające tejże godności.

Spróbujmy sformułować zasady wychowania zorientowanego na osobę, a tym samym respektującego godność osobową wszystkich uczestników procesu wychowawczego (wychowanków, ich rodziców i wychowawców). Byłyby to następujące zasady:

- Przestrzeganie normy personalistycznej, zgodnie z którą człowiek nigdy nie może być traktowany jedynie bądź głównie jako środek do celu. Praktyka pokazuje, że norma ta jest często przekraczana. Nierzadko uczeń „służy do” realizacji programu, podnoszenia prestiżu szkoły, zadowolenia nauczyciela bądź rodziców. Nauczyciel jest traktowany jak środek do funkcjonowania instytucji, zadowolenia zwierzchników, realizacji połączonych celów, zapewnienia dziecku sukcesu, formowania uczniów według narzuconego modelu. Rodzice bywają instrumentem do zaistnienia szkoły i zagwarantowania jej odpowiednich warunków materialnych, do egzekwowania rygorów i stosowania sankcji, do zaspokajania ambicji i potrzeby władzy nauczycieli.
- Przestrzeganie zasady szacunku dla każdego człowieka, tu – uczestnika procesów wychowawczych. Zasada ta powinna bronić przed nagminnym – w dzisiejszych środowiskach wychowawczych naturalnych i instytucjonalnych – poniżaniem fizycznym i psychicznym, ośmieszaniem, brakiem dyskrecji, brutalnym wkraczaniem w prywatność, osądzaniem bez dowodów i możliwości wyjaśnienia. Przykłady, niestety, można by mnożyć. Począwszy od komentowania wartości prezentów związanych z obdarowywaniem się przez uczniów czy członków rodziny, przez wyzwiska, różne formy agresji fizycznej, ośmieszanie dziecka i jego rodziny, publiczne opowiadanie o słabościach dziecka, permanentne odmawianie mu jakichkolwiek możliwości, zdolności i zalet. Trzeba podkreślić, że te same sytuacje i zagrożenia dotyczą dorosłych uczestników procesu wychowawczego, którzy odnoszeniem się do siebie oraz przyzwalaniem na określone zachowania innych, w tym – wychowanków, podważają tę zasadę i osłabiają jednoznaczność godności osobowej.

- Występowania na rzecz godności osobowej wszystkich członków danej wspólnoty oraz aktywna obrona w sytuacji wyraźnie jej zagrażającej. Ta zasada wyraża się w dążeniu do solidarności i konstruktywnego sprzeciwu, gdy czyjaś godność osobowa jest zagrożona. Przykłady odchodzenia od tych zasad są codziennością dzisiejszego życia społecznego, a tym samym – wychowania. Wprowadzanie w sytuacje szkolne odpowiedzialności zbiorowej, akceptowanie bezwzględności w osiąganiu własnych sukcesów szkolnych kosztem innych osób (w co może się przerodzić wykorzystywana zbyt często i mało refleksyjnie rywalizacja między uczniami), dopuszczanie różnych form donosicielstwa, brak reakcji na krzywdzenie słabszych przez silniejszych, mała wrażliwość na potrzebę pomocy w sytuacjach trudnych, aprobata dla postaw egoistycznych i egocentrycznych, lekceważenie kształcenia cech charakteru niezbędnych do wytrwałej pracy nad sobą i do obrony innych (odwagi, sprawiedliwości, bezkompromisowości, dążenia do obiektywnej oceny sytuacji). Również w przypadku tej zasady mowa jest o odnoszeniu jej do wszystkich uczestników procesu wychowawczego.
- Ostatnią z proponowanych zasad jest podtrzymywanie skłonności do obrony własnej godności osobowej. Chodzi tu przede wszystkim o podtrzymywanie zdrowych reakcji wstydu, sygnalizującego przeżycie przykrości związanej z doświadczeniem czyjegoś bądź własnego zachowania, nierespektującego godności osobowej. Dotyczy to m.in. stosunku do własnego ciała, które traktowane jest w dzisiejszej kulturze całkowicie przedmiotowo, natomiast w perspektywie osobowej należy integralnie do istoty człowieka jako bytu cielesno-duchowego i pozbawianie go godności (np. poprzez niszczenie potrzeby intymności związanej z ciałem) jest zaprzeczaniem uznania go jako osoby.

Oprócz przestrzegania zasad, wychowanie do godności osobowej i w warunkach jej respektowania przez wszystkich uczestników procesów wychowawczych wymaga podejmowania różnorodnych zadań. Wymieńmy kilka ważniejszych spośród nich:

Kształcenie postaw afirmujących osobę i jej godność (wszystkich sfer postawy, tzn. poznawczej – wiedzy i poglądów, emocjonalnej – wychowanie do wartości człowieczeństwa i jego przeżywania, działaniowej – obejmującej np. uczenie form wyrażania szacunku w różnych sytuacjach). W wielu środowiskach postawy te nie są kształtowane w rodzinie, a więc dziecko nie ma żadnych pozytywnych wzorów, przez naśladowanie których mogłoby od najwcześniejszych lat, w naturalnych sytuacjach rozwijać się jako osoba, a tym samym pogłębiać świadomość godności osobowej własnej i innych. Trudno jest nauczyć szacunku kogoś, kto nie dysponuje doświadczeniem spotykania się z szacunkiem wobec siebie i swoich bliskich.

Uczenie krytycznego odbioru propozycji medialnych, opartego na analizie przedstawianych i promowanych przez nie wzorów relacji między ludźmi i zachowań ze względu na respektowanie przez nie godności osobowej, godności osobistej oraz godności wynikającej z różnego rodzaju zasług czy zobowiązań środowiskowych.

Kształcenie postawy bezinteresowności w kontaktach z innymi i ze światem, nietraktowanej jako alternatywa postaw instrumentalnych, ale jako podstawa funkcjonowania osobowego.

Uzasadnianie godności osobowej i powinności rozwijania godności osobowej w godność własną – osobowościową i społeczną, przez odwołanie się do podstaw sensu istnienia. Umożliwia to przede wszystkim głębokie wychowanie religijne, wyjaśniające tożsamość ludzką i jej zakorzenienie.

Jak wspomniano na wstępie, niezbędna jest, obok programowego wychowania zorientowanego na osobę⁴, stała troska środowisk wychowawczych o właściwe warunki sprzyjające afirmacji osoby w jej godności. Troska ta powinna obejmować trzy wymiary:

1. Troskę o warunki niezbędne do egzystencji i rozwoju (do czego przygotowuje głównie pedagogika społeczna i specjalna);
2. Świadczenie wszelkiej możliwej pomocy rodzinie – pomocy życiowej i wychowawczej, a także pomocy w zrozumieniu istoty godności osobowej każdego człowieka (nie wyklucza to tworzenia warunków czasowego przebywania dla dzieci z rodzin patologicznych, w których godność naruszana jest najczęściej i najbardziej drastycznie);
3. Promowanie pożądanych postaw osobowych na skalę społeczną, np. przez wspomaganie bądź inicjowanie akcji społecznego sprzeciwu wobec działań i sytuacji wymierzonych przeciw godności osobowej ludzi, szczególnie dzieci i młodzieży. Kształcenie postaw promujących godność osoby ludzkiej powinno stać się nowym wymiarem współczesnej edukacji kulturalnej⁵. Zaś przekaz wiedzy o kulturze europejskiej, jeśli ma w pełni ukazywać i wyjaśniać jej tożsamość, musi uświadamiać jej specyfikę – eksponowanie i dążenie do obrony godności ludzkiej.

Centralne miejsce godności ludzkiej w kulturze i w wychowaniu, stanowiącym zawsze istotę kultury, podkreślał na przestrzeni całego swego pontyfikatu Jan Paweł II⁶. W jednym z ostatnich wystąpień w roku 2004, do uczestników europejskiego sympozjum „Wyzwania edukacji”, skierował znamienne

⁴ Więcej piszę na ten temat w pracy pt. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

⁵ Uzasadniam ten pogląd w tekście *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* W: *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Katowice 2004.

⁶ Na ten temat por. teksty o wychowaniu w świetle nauczania Jana Pawła II, m.in. A. Ryńko, M. Nowaka, St. Chrobaka, K. Wrońskiej, K. Olbrycht.

słowa: „Punktem wyjścia prawdziwej edukacji musi być prawda o człowieku, uznanie jego godności i jego transcendentnego powołania. Patrzeć na każdego młodego człowieka przez taki pryzmat antropologiczny oznacza pomagać mu rozwijać to, co w nim najlepsze, aby wykorzystując wszystkie swe możliwości, mógł realizować to, do czego powołał go Bóg”⁷.

Nie da się w ramach krótkiego tekstu wyczerpać wszystkich problemów związanych z miejscem godności w teorii i praktyce wychowania. Te, które zostały zasygnalizowane, wynikają z przeświadczenia, iż nie da się wychować człowieka do pełnego rozwoju osobowego ani zbudować wspólnot gwarantujących swym członkom pomoc i ochronę tego rozwoju, bez podkreślenia wagi godności w edukacji i wychowaniu. Tylko wtedy, gdy wychowanek w procesie wychowawczym zrozumie, co znaczy zachowywać się „godnie” i „niegodnie”, dlaczego nie wolno poniżać ani siebie ani innych, dlaczego człowiek zawsze powinien być obdarzany szacunkiem i traktowany podmiotowo, dlaczego o jego godności nie decyduje odniesiony sukces – możemy oczekiwać, że podejmie on trud pracy nad własnym rozwojem i nad włączaniem go w służenie innym.

⁷ JAN PAWEŁ II: *Przemówienie do uczestników europejskiego symposium na temat „Wyzwania edukacji”*. „L'Osservatore Romano”. Wyd. polskie 2004, nr 11–12 (268); (4), s. 23.

Wychowanie do szacunku – odповідzią na socjopatologie pogranicza

Wśród wielu problemów wychowawczo-edukacyjnych występujących na pograniczach, badania wykazują znaczące zagrożenie socjopatologią. Stanowi ona poważne wyzwanie dla pedagogów, od których oczekuje się propozycji konstruktywnych rozwiązań i skutecznych programów działania.

Perspektywą, którą w tym kontekście chcę tu zaproponować i wstępnie rozważyć, formułując raczej pytania niż odpowiedzi, jest wychowanie do szacunku. Wydaje się ono bardzo pilnym zadaniem wychowawczym wobec dominujących tendencji kultury współczesnej, która – interesując się głównie człowiekiem w roli producenta i konsumenta – nie wiąże z tymi rolami potrzeby szacunku. Sytuacja pogranicza wraz ze swoistymi socjopatologiami stanowi tu szczególne wyzwanie. Dotyczy to głównie tych pograniczy, które są lub jeszcze stosunkowo niedawno wyznaczane były przez fizyczne, kontrolowane, formalnie i symbolicznie wzmacniane granice państwowe.

Pedagoga spojrzenie na socjopatologie pogranicza

Pogranicza niosą bogactwo doświadczeń, kontaktów, wzorów kultury, stwarzając tym samym trudne do uzyskania w innych warunkach szanse edukacyjne i wychowawcze. Niosą jednak także specyficzne potrzeby i zagrożenia. Nie wchodząc w szczegółowe analizy socjologiczne trzeba dostrzec, że w sensie terytorialnym pogranicza są obszarami zderzania się wielu wartości, norm obyczajowych i prawnych. Reakcją są z jednej strony rozchwywanie norm i ich relatywizacja, z drugiej – ich nierzadko agresywna nawet obrona. Problemy tożsamościowe, jakie są efektem tych zjawisk, zostały już wielokrotnie opi-

sane. Wiele uwagi poświęca się również powstającym w tych warunkach patologiom społecznym. Dla pedagoga jest to przede wszystkim problematyka funkcjonowania moralnego i możliwości wpływania na te procesy.

Trafną płaszczyzną do charakteryzowania współczesnych socjopatologii, w tym socjopatologii pogranicza, zarówno w sensie przyczyn jak i dynamiki, wydają się koncepcje zaczerpnięte z etyki gospodarczej¹ – mianowicie koncepcja *merkantylnej orientacji charakterologicznej* (wywiedziona z kategorii *charakteru marketingowego* Fromma) oraz koncepcja *moralności krańcowej* (A. Dylus, nawiązująca do wcześniejszych badań niemieckich).

Pierwsza przyjmuje, że sytuacja w Polsce po okresie gwałtownej transformacji ustrojowej i gospodarczej sprzyja rozwojowi postaw nastawionych na szybki zysk, sukces za wszelką cenę, traktowanie innych, ale i siebie, w sposób przedmiotowy, instrumentalny, zależny od przewidywanych korzyści. Postawy te cechuje konformizm, elastyczność, mobilność, odrębność przez indywidualizację, utrata uczuciowości, egoizm posługujący się komercjalizacją². Są to cechy odpowiadające *charakterowi marketingowemu*, uznawanemu przez Fromma za podstawowe zagrożenie współczesnego świata i kultury, prowadzącemu do całkowitej depersonalizacji stosunków międzyludzkich, do uprzedmiotawiania człowieka przy jego dobrowolnym udziale, a w efekcie – do orientacji *nekrofilnej*, z jej cynizmem, dążeniem do posiadania, apoteozą siły, akceptacją destrukcji.

Każde pogranicze w przyjętym tu znaczeniu stwarza wiele możliwości osiągania mniej lub bardziej legalnych zysków. (Najbardziej oczywistą i najczęściej kojarzoną z tymi terenami socjopatologią jest przemysł towarów, usług a nawet ludzi. Głębsze analizy pokazują jednak, że nie jest to jedyna socjopatologia w tych warunkach). Możliwości te stanowią bardzo silny bodziec i zachętę szczególnie w sytuacji, gdy wielu mieszkańców pograniczy (w Polsce w efekcie transformacji) znalazło się w bardzo trudnej sytuacji materialnej. W konsekwencji społeczności pograniczne są bardziej podatne na kształtowanie się orientacji merkantylnej i społecznego charakteru marketingowego. Według Fromma to układ warunków społecznych wytwarza określony typ charakteru danego społeczeństwa, a wzmacnianie się tegoż charakteru rzutuje na życie społeczne i jego organizację. Już w tym momencie można zapytać, czy sytuacja na pograniczach nie jest taką właśnie sytuacją? Perspektywa osiągania szybkiego, stosunkowo łatwego zysku drogą wykorzystywania różnic rynkowych, finansowych i gospodarczych graniczących państw sprzyja kształtowaniu się w społecznościach przygranicznych charakteru marketingowego.

¹ Por. A. DYLUS: *Erozja standardów etycznych w biznesie*. W: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Red. J. MARIAŃSKI. Kraków 2002.

² J. KOWOL: *Wpływ mechanizmów rynkowych na kształtowanie charakteru społecznego*. „Annales” 2000. T. 3: *Etyka w życiu gospodarczym*.

Różnice i luki w prawie graniczących państw, poczucie anonimowości uzyskiwane po przejściu granicy, dodatkowo osłabiają motywację do respektowania norm. Często słaba orientacja osób zza granicy sprzyja nieuczciwym transakcjom. Sytuację tę komplikują zaszłości historyczne, naznaczone wzajemnym poczuciem krzywdy, urazami i uprzedzeniami, które niejako usprawiedliwiają odchodzenie od moralnych standardów. Całości dopełnia poczucie wyższości wobec biedniejszych, słabiej rozwiniętych i kompleksy wobec bogatszych, bardziej cywilizacyjnie zaawansowanych. Nie można też lekceważyć motywacji ważnej szczególnie dla młodszego pokolenia – motywacji przygody. Ryzyko związane z balansowaniem na granicy norm, hazard unikania kontroli lub skutecznego radzenia sobie z nią, odczucie, że przejście granicy zwalnia od norm, podnosi atrakcyjność zachowań patogennych. Brak wrażliwości moralnej może także zachęcać do bawienia się kosztem mniej zorientowanych przybyszów lub sąsiadów z drugiej strony granicy. Przy częstym dziś w praktyce społecznej i edukacyjnej braku form, które angażowałyby dzieci i młodzież w ciekawe ale i poważne zadania, patogenne warunki pogranicza dodatkowo zyskują na atrakcyjności. Niezależnie od tego, jak dużej grupy zagrożenia te dotyczą, wychowanie i edukacja muszą je brać pod uwagę, nie lekceważąc realistycznej oceny warunków życia młodego pokolenia. Przeciwnie – włączając się w starania o poprawę tych warunków.

Obraz sytuacji widzianej przez pryzmat społecznego *charakteru marketingowego* uzupełnia jej rozważenie w świetle koncepcji *moralności krańcowej* (opracowanej przez A. Dylus). Zgodnie z nią, w pogoni za możliwością zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych i dążenia wszelkimi środkami do materialnego zysku, następuje kwestionowanie dopuszczalnego „etycznego minimum”, poszukiwanie „etycznego punktu 0”, który stale jest obniżany w stosunku do norm moralnych. Moralność zaczyna funkcjonować jako *moralność krańcowa*. Jej granicą staje się ewidentne, jawne, demonstracyjne łamanie prawa, które grozi nieuniknionymi sankcjami. Dokonująca się w ten sposób stopniowa „erozja standardów moralnych” zależy od efektywności takich zachowań i postaw oraz od ich społecznej oceny. Jeśli spotyka się z akceptacją, przyzwoleniem, a nawet staje się drogą zdobywania społecznej pozycji w grupie, proces ten będzie się pogłębiał, prowadząc do głębokich patologii, społecznej demoralizacji i ostatecznie – anarchii.

Istotą powyższych zjawisk jest kształtowanie się takiej hierarchii wartości, w której na czele sytuują się wartości hedonistyczne i służące im wartości pragmatyczne. Jedne i drugie zakładają wysoką pozycję z jednej strony wartości materialnych, z drugiej – egoizmu. Taką hierarchię wartości promuje i kształci współczesna kultura, głównie poprzez masowe media. W przypadku społeczności pogranicza, model ten dodatkowo wzmacnia tendencje wynikające z lokalnych warunków.

Strategie pedagogiczne na ogół koncentrują się na doraźnych działaniach o programach pozytywnych i negatywnych. W ramach programów pozytywnych można mówić o profilaktyce polegającej na zwiększaniu ilości form pozytywnego spędzania czasu, budzeniu konstruktywnych zainteresowań dzieci i młodzieży, coraz częściej również dorosłych. Działania w sensie programów negatywnych sprowadzają się do zdeklarowanego potępiania postaw patologicznych, włączania się w społeczne ściganie, wykrywanie, karanie, utrudnianie zachowań patogenicznych, gdy nie są one jeszcze łamaniem prawa. Tam gdzie chodzi już o zachowania jednoznacznie patologiczne, włączana jest programowa resocjalizacja. Jednak ograniczanie się do tych strategii wydaje się działaniem zbyt wąskim, krótkowzrocznym, zakładającym brak szans na rozwój dojrzałości moralnej. Tego typu działania odwołują się głównie do zewnętrznych sposobów regulacji zachowań. Należałoby się zastanowić, czy nie równie ważnym a może ważniejszym, choć zdecydowanie trudniejszym, wymagającym czasu i zbiorowego wysiłku społecznego, jest poszukiwanie sposobów kształcenia autonomii moralnej. Zakłada ona rozumienie i uznawanie wartości pozytywnych, przede wszystkim moralnych, motywację do ich realizowania i umiejętność wprowadzania tej motywacji w życie, nawet w nieprzychylnych warunkach, wbrew presji otoczenia. Jednym z głównych zadań tak widzianej strategii pedagogicznej byłoby wychowanie do szacunku. Wpisuje się ono w szerszą strategię wychowania do wartości. W jego centrum sytuuje się wychowanie do poszanowania człowieka ze względu na przysługującą mu godność ludzką i na realizowane przez niego wartości.

Jak rozumieć wychowanie do szacunku?

Odpowiedź na to pytanie wymaga bliższych wyjaśnień pojęciowych, ponieważ samo słowo *szacunek* – należące do słownictwa aksjologicznego – przyjmuje znaczenie zależnie od kontekstu³. Słownik frazeologiczny podaje ponad 20 sposobów rozumienia i językowego używania tego słowa, w znaczeniu *poszanowania, poważania, uznania, czci*⁴. Ogólnie można powiedzieć, że oznacza ono postawę uznania dla czegoś lub kogoś ze względu na określone ważne wartości, których dany przedmiot jest nośnikiem a człowiek je uosabia, realizuje, jest im wierny. *Szacunek* łączy się więc z oceną pozytywną, z dostrzeżeniem i świadomym uznaniem najpierw wartości, a następnie –

³ Szerzej mówi na ten temat J. PUZYŃNINA w tekście *O pojęciu słownictwa etycznego*. W: J. PUZYŃNINA: *Słowo – Wartość – Kultura*. Lublin 1997.

⁴ S. SKORUPKA: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 1987.

ze względu na nie – uznaniem czegoś i kogoś. Szacunek nie tylko się odczuwa, ale i wyraża, okazuje. Jest postawą obejmującą zarówno sferę poznawczą, jak emocjonalną, jak wreszcie – motywacyjno-działaniową.

Trudno mówić o rzeczywistym uznawaniu jakichś wartości, jeśli nie szanuje się realizujących je ludzi, działań, które wartościom tym służą, z nich wpływają; przedmiotów będących ich wytworami, symboli tych wartości; jeśli tego szacunku się nie okazuje.

Dziś nie trzeba już uzasadniać twierdzenia, że działanie edukacyjne i wychowawcze jako takie jest w swej istocie związane z wartościami, jest wychowaniem do pożądaných indywidualnie i społecznie wartości. Tym samym powinno obejmować wychowanie do ich uznawania, cenięcia, poważania – do szacunku wobec nich, do okazywania tego szacunku. Szacunek, jak każda postawa, wymaga systematycznego kształcenia, jeśli nie ma się stać wyrazem akceptacji i uznania dowolnych wartości uznawanych w środowisku, do którego wychowanek aspiruje, o którego uznanie walczy, a które narzuca mu kryteria oceny i samooceny. Nierzadko są to środowiska patologiczne lub patogenne. Tam szacunek przysługuje najczęściej jednostkom najbardziej zdeprawowanym, bezwzględny, najsilniejszym i najbardziej skutecznym.

Każda kultura wypracowuje własne formy wyrażania szacunku, a także okazywania braku szacunku, warunki jego zdobywania i utraty. Określa role i pozycje społeczne, które powinny, zgodnie z przyjętym systemem wartości i wzorów życia, budzić szacunek. W wielu kulturach tradycyjnie szacunek wiązany był i jest ze starszym wiekiem, rolą naturalną (rodzice, dziadkowie) i rolą związaną z instytucją (kapłani, nauczyciele, lekarze), oficjalnymi funkcjami w społeczeństwie (przywódcy), szczególnymi zasługami. Przysługiwał również zmarłym, szczególnie przodkom własnej rodziny.

Kultura chrześcijańska traktuje szacunek dla godności człowieka jako zasadniczy obowiązek, uzasadniając go stworzeniem człowieka przez Boga, na Jego obraz. W świetle religii chrześcijańskiej człowieka obowiązuje również szacunek do całego „dzieła stworzenia”, za które z polecenia Boga jest odpowiedzialny. Współczesna kultura zachodnia, kontestująca w ogromnym stopniu własne tradycje, przede wszystkim tradycje chrześcijańskie, zburzyła m.in. poczucie powinności dotyczące przeżywania i okazywania szacunku. Konsekwencje wychowawcze nie były trudne do przewidzenia. Postawy szacunku zostały w dużym stopniu objęte społecznym charakterem marketingowym, stając się karykaturą swojego pierwotnego znaczenia. Dziś okazuje się uznanie ludziom, którzy odnieśli spektakularny sukces – materialny, zawodowy, medialny – nie zajmując się bliżej ani drogą do tego sukcesu, ani użytymi środkami. Posługiwanie się w tym kontekście słowem *szacunek* budzi zasadnicze wątpliwości i sygnalizuje brak zrozumienia sensu tego pojęcia.

Ranga szacunku wzrasta wraz ze zbliżaniem się do sfery etycznej. Oznacza on wtedy uznanie dla wartości moralnych, a w konsekwencji dla ludzi, któ-

rzy uwiarygodniają je sobą, swoim zachowaniem, postępowaniem i życiem. Ocena ta może dotyczyć przeszłości – wtedy szacunek budzą, a przynajmniej powinny budzić, czyjeś zasługi czy dorobek – bądź aktualnie obserwowanej praktyki życia. Mówimy: ktoś zasługuje na szacunek. Szacunek zakłada jednak nie tylko uznanie okazywane w formie aktywności pozytywnej, ujawnianej, wyrażanej i programowo demonstrowanej. Oznacza również rezygnację z zachowań wyrażających brak respektu dla danej wartości, jej konsekwentną ochronę, zaś w przypadku zagrożenia – zdecydowaną obronę. Jednym słowem, nie wystarczy, że szacunek jest przeżywany. Musi się przekładać na konkretne reakcje, zachowania i działania.

Pomocne w zrozumieniu roli szacunku jest ujęcie M. Ossowskiej, która *szacunek* przypisała do cnót broniących godności człowieka, cnót osobistych (wyodrębnionych obok cnót obywatelskich). Autorka miała na uwadze godność osobowościową, zdobytą w wyniku zasług i stosunku do wartości. Pisała: „ma godność ten, kto umie bronić pewnych uznanych przez się wartości, z których obroną związane jest jego poczucie własnej wartości i kto oczekuje z tego tytułu szacunku ze strony innych. Brak godności z kolei ujawnia ten, kto rezygnując z takiej wartości sam siebie poniża lub daje się poniżyć dla osiągnięcia jakichś osobistych korzyści”⁵. Szczególnie ważna dla wychowania jest konstatacja autorki, że w przeciwdziałaniu zachowaniom niemoralnym najważniejsze jest nie tyle zwracanie uwagi na naganność takich zachowań, co uruchomienie motywacji „godnościowej”, odwołującej się do szacunku do samego siebie.

Ten sposób myślenia o roli szacunku pogłębia antropologia personalistyczna. Przyjmuje bowiem godność osoby ludzkiej jako wartość bezwzględną, bezwarunkową, przysługującą każdemu człowiekowi na podstawie samego faktu bycia osobą ludzką. Uznanie tej wartości oznacza w konsekwencji, iż każdego człowieka obowiązuje szacunek wobec niej, a więc szacunek wobec każdego człowieka, także wobec siebie. W konsekwencji – szacunek do jego wysiłku, pracy, wytworów, osiągnięć, do jego własności, intymności, uczuć, wolnych wyborów i decyzji związanych ze sposobem życia, z wyznaniem, filozofią; szacunek do wszystkiego, co składa się na rozwój osobowy człowieka. Stanowiska personalistyczne podkreślają, że tak jak godność osobowa jest nieutralna, tak godność osobowościowa, własna, może ulec osłabieniu, jeśli człowiek nie respektuje godności osobowej. Nie traci godności ktoś, kto jest poniżany jako człowiek, lecz ten, kto go poniża⁶.

Zakres motywacji godnościowej w świetle stanowiska personalistycznego znacznie się więc poszerza. Człowiek powinien podejmować życiowe decyzje, od codziennych do zasadniczych, egzystencjalnych, uwzględniając god-

⁵ M. OSSOWSKA: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa 1985, s. 59.

⁶ Szerzej piszę na ten temat w tekście *Godność w teorii i praktyce wychowania*. W: *Refleksje nad godnością człowieka*. Red. A. KRÓLIKOWSKA, Z. MAREK SJ. Kraków 2007.

ność swoją i innych, a nie wyłącznie wymogi pragmatycznej skuteczności. Wśród podstawowych zadań wychowawczych pojawia się kształcenie szacunku do każdego człowieka, przede wszystkim ze względu na jego osobową godność. Dopiero na tę postawę nakłada się postawa szanowania kogoś czy czegoś, w sensie okazywania uznania dla szczególnie cenionych wartości. Człowiek jako osoba ludzka, mimo iż jest wolny, spełnia się, gdy realizuje określone wartości. Jest to więc wybór wolny, ale nieprzypadkowy i dowolny. Powinien wynikać z kierowania się prawdą i dążeniem do dobra. Trzeba podkreślić, że dobro, zgodnie z tą koncepcją człowieka, osiąga się głównie poprzez dobrowolne działanie na rzecz dobra drugiego, dobra innych, a we wspólnotach – dobra wspólnego.

Wracając do rozważanego tu zagadnienia wychowania do szacunku jako pedagogicznej odpowiedzi na socjopatologię pogranicza, trzeba stwierdzić, że postawa szacunku dla człowieka i szczególnych wartości związanych z byciem osobą jest przeciwieństwem wspomnianego wyżej charakteru marketingowego i społecznej orientacji merkantylnej. Moralność osobowa jest przeciwieństwem moralności krańcowej. Osobowe traktowanie siebie i innych wyklucza instrumentalizację, uprzedmiotawianie, kierowanie się wartościami hedonistycznymi i pragmatycznymi, apoteozę egoizmu zarówno w skali jednostkowej, jak grupowej. Szacunek dla siebie i sąsiadów żyjących po drugiej stronie granicy sprawia, że sytuacja społeczna pogranicza nie jest postrzegana głównie jako sytuacja rynkowa i sytuacja wyłączona poza normy moralne, ale jako sytuacja szukania pozytywnych, uczciwych moralnie wzorów koegzystencji kulturowej, politycznej i gospodarczej. Sytuacja szczególnych wyzwań moralnych.

Działanie pedagogiczne zmierzające do maksymalnego osłabienia charakteru marketingowego, skoncentrowane na wychowaniu do szacunku, wymaga długofalowych działań i połączonych wysiłków wielu środowisk, począwszy od rodziny i szkoły, Kościoła (Kościołów), przez organizacje społeczne, wychowawcze, kulturalne, władze różnych szczebli, instytucje odpowiedzialne za politykę oświatową i społeczną.

Najpierw jednak należałoby sprawdzić, jak mieszkańcy terenów przygranicznych i szerzej – pogranicza myślą o sobie, o swoim człowieczeństwie, o człowieczeństwie innych, przede wszystkim sąsiadów zza granicy. Czy mają świadomość wartościowości swojej i innych, wartościowości pozamerkantylnej? Za tymi pytaniami musiałyby pójść następne, dotyczące już działań społecznych, w tym – pedagogicznych. A więc: czy pracujące w tym środowisku instytucje podejmują w pracy z dziećmi i młodzieżą, z rodzicami, nauczycielami, z różnymi grupami dorosłych problemy godności ludzkiej i szacunku, tego, co powinno być szanowane i dlaczego? Czy istnieje w ogóle i funkcjonuje społecznie pozytywnie rozumiany „honor” mieszkańca pogranicza? Jak można by go zinterpretować pozytywnie, zakładając szacunek do ważnych osobowo wartości własnych i wartości drugiego, a jak negatywnie – akceptując całko-

witą depersonalizację siebie i innych? Czy te problemy pojawiają się w programach wychowawczych? Wreszcie – czy młodzi ludzie dysponują wiedzą i umiejętnościami potrzebnymi do okazywania szacunku wobec ludzi i sytuacji niosących wartości pozytywne? Czy mają okazję o tym dyskutować, szukać wzorów, mieć kontakt z osobami – przykładami, przez obserwację których można uczyć się wyrażania szacunku? Czy w swoim doświadczeniu życiowym mają doznawanie szacunku ze strony innych? Czego szacunek ten dotyczy? Czy w poznawanych środowiskach pogranicza funkcjonują grupy, organizacje, instytucje, realizujące w sposób wiarygodny pozytywne wartości, mogące być partnerami podejmowanych strategii wychowania do szacunku, czy są społecznie dostrzegane, promowane, wspierane? Czy również one, choć niepatologiczne, nie wymagałyby pilnego objęcia działaniami w zakresie wychowania do szacunku? – żeby mogły wzmacniać moralnie tkankę społeczną terenów pogranicznych.

Dobre rozpoznanie stosunku mieszkańców pograniczy do rozważanej tu postawy – szacunku, szanowania kogoś i czegoś – pozwoliłoby podjąć pracę nad jej kształceniem we wszystkich wymiarach. W wymiarze zrozumienia istoty człowieczeństwa, siebie jako człowieka, innych widzianych przez pryzmat ich godności ludzkiej, a także ich stosunku do wyznawanych wartości, w wymiarze prawdziwie ludzkich uczuć – szczególnie uczuć moralnych, a tym samym przeżywania potrzeby okazywania szacunku i doznawania szacunku, wreszcie – w wymiarze podejmowania zachowań i decyzji kierujących się szacunkiem do siebie i innych.

Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”

Żyjemy w miejscach i poprzez miejsca,
tak zresztą jak miejsca są dzięki nam.

(H. Buczyńska-Garewicz)

Związek wywołanych w tytule pojęć *rodziny* i *domu* wydaje się oczywisty, niewymagający wyjaśniania ani uzasadniania. Rodzina to w powszechnym odczuciu ludzie i ich dom, a dom – to dom rodzinny. Jednak bliższe przyjrzenie się rzeczywistości rodziny i domu pokazuje złożoność tej pozornie jednoznacznej relacji, uświadamia skomplikowany sposób ich funkcjonowania w kulturze współczesnej. Świadomość ta jest potrzebna, gdy wchodzimy w obszar wychowania. Wśród wielu pytań dotyczących wychowania w rodzinie, w kontekście tematyki domu pojawiają się i te: Czy ważne i potrzebne jest wychowanie odwołujące się do „domu”? Czy „dom” powinien znaleźć swoje miejsce wśród wartości wyznaczających cele wychowania w rodzinie? Jeśli tak – jakich działań wymagałoby podjęcie tego celu? Spróbujmy nakreślić kierunki szukania odpowiedzi na te pytania z perspektywy wychowania rozumianego personalistycznie, a więc jako wychowania osoby ludzkiej.

Rodzina i dom a wychowanie osoby ludzkiej

Od wieków zarówno „rodzina” jak „dom” uznawane są za szczególne dobro, za wartości bezdyskusyjnie pozytywne. Przypadki podważające zasadność takiej oceny kwalifikowane są społecznie jako patologia. Współcześnie zwrac-

ca jednak uwagę nowe zjawisko. „Rodzina”, będąc przedmiotem badań wielu dziedzin nauki, staje się formą życia głównie opisywaną i analizowaną w całej złożoności uwarunkowań i historycznych przemian. Równocześnie na plan dalszy – jak się wydaje – schodzi podejście wartościujące, traktujące rodzinę jako wyjątkową wartość, ustępując miejsca podejściu opisowemu, wielostronnym diagnozom, wreszcie – coraz śmielszym próbom redefiniowania instytucji rodziny, występujących w niej ról i więzi. Jeśli mowa jest w tym kontekście o wartościach, coraz częściej są to wartości użyteczne. Z kolei „dom”, pozostając określeniem dającej schronienie siedziby, najczęściej miejsca zamieszkiwania konkretnej rodziny, zyskiwał stopniowo coraz bogatszy sens symboliczny. Kojarzył się z bezpieczeństwem, bliskością, swojskością, ciepłem, miłością między domownikami i gościnnością dla innych, przestrzenią budującą osobistą tożsamość, ciągłość własnej historii i pamięci, niepowtarzalność więzi i atmosfery. Stał się – jak określił dom Gaston Bachelard – „przestrzenią szczęśliwą”¹. Przede wszystkim był to „dom rodzinny” – najpierw dom dzieciństwa i wzrastania, a potem dom tworzony jako jedno z ważnych zadań nowej, zakładanej przez kolejne pokolenia rodziny. Dom z uśmiechniętą, zawsze czekającą matką i uczącym trudu życia, godnym zaufania i szacunku ojcem był miejscem wyjątkowym, głęboko pozytywnie przeżywanym. W języku utrwaliły się formy wyrażania stanów psychicznych i doświadczeń łączących się z domem, takie jak: czuć się „jak w domu”, odczuwać „atmosferę domową”, odkrywać „duszę domu”, przeżywać „brak domu”. Język odwołujący się do „domu” (podobne jak do innych wartości) dziś służy również manipulacjom marketingowym, zachwalając np. „domowe jedzenie” czy „domową atmosferę” reklamowanego miejsca. Tak ukształtowany fenomen domu stał się głównie tematem literackim, poetycką metaforą, przestrzenią penetrowaną raczej przez sztukę niż przez naukę, gęstą w swej symbolice, przenikniętą uczuciami ludzi, nasyconą wymową towarzyszących im przedmiotów. Stał się wytworem intencjonalnym, ukonstytuowanym dzięki przeżyciom i duchowym doświadczeniom ludzi. W rezultacie stał się i pozostaje wartością bliską każdemu człowiekowi, równocześnie jednak coraz bardziej oddala się od codziennej rzeczywistości jego realnego działania.

Wydaje się, że te dwa tak ważne dla człowieka fenomeny – „rodziny” i „domu” – na naszych oczach coraz bardziej oddalają się od siebie. To, co jeszcze je łączy, to ich symboliczny charakter. Pozostając uznawanymi społecznie wartościami, coraz rzadziej kojarzą się z trudem konkretnego, odpowiedzial-

¹ Koncepcję domu jako przestrzeni szczęśliwej G. Bachelarda, stanowiącą przykład jednego z dwu nurtów fenomenologicznego ujmowania przestrzeni (naturalistycznego i hermeneutycznego, gdzie Bachelard reprezentuje nurt hermeneutyczny) – przedstawia H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006.

nego działania. Są raczej wartościami symbolicznymi, a równocześnie użytecznościowymi. Czy wychowanie powinno jakoś reagować na to zjawisko?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, odwołajmy się na wstępie do kultury, rozumianej jako sfera wyrastania człowieka ponad świat przyrody, jej przekraczania. W tradycji sięgającej starożytności, w kulturze rozróżniano sferę wytwarzania i działania. *Wytwarzanie* – *teoretyczne i praktyczne* – obejmuje budowanie przez człowieka, na podstawach fizyczno-przyrodniczego świata realnego, specyficznego świata intencjonalnych wytworów, tworzących kulturę duchową oraz doskonalenie sposobów wytwarzania i na tej drodze rozwijanie cywilizacji technicznej. *Działanie* (*etyczne i polityczne*) zakłada wolność i odpowiedzialność człowieka, jest realnym działaniem na rzecz dobra. Człowiek buduje siebie, utrwala i rozwija swoje człowieczeństwo, dążąc do wartości wyższych, duchowych, z jednej strony realizując wartości prawdy, dobra i piękna w świecie intencjonalnych wytworów kultury, z drugiej – działając etycznie w świecie realnym². Wychowanie powinno mu w tym procesie pomóc.

Wartość rodziny realizuje się głównie w byciu razem, w życiu i w realnym działaniu wszystkich jej członków, którego fundamentem jest miłość i działanie etyczne. Realizowanym w rodzinie i poprzez życie rodzinne wartościom moralnym towarzyszą inne, liczne wartości kulturowe, tworzące duchową i materialną, symboliczną i społeczną kulturę konkretnej rodziny, ale także kulturę życia rodzinnego danego środowiska, regionu, kraju, szerokiego kręgu kulturowego, wreszcie – rodzin całego świata. Oczekiwanie, że rodzina, traktowana jedynie jako zmieniająca dowolnie swój kształt grupa społeczna, będzie skutecznie realizowała wartości rodzinne, spełniała przypisaną jej (podkreślimy – coraz mniej dziś jasną) funkcję wychowawczą, a tym samym będzie uzasadniała swój status bezdyskusyjnie pozytywnej wartości, okazało się złudne. Społeczne debaty nad rodziną ujawniają rosnące rozczarowanie, że jako instytucja niejako automatycznie, bez codziennego trudu budowania przez wszystkich jej członków rodzinnej wspólnoty, nie gwarantuje ona ich dobrostanu fizycznego i psychicznego. Wyrazem tego rozczarowania jest obserwowany dziś rozdźwięk między wysoką pozycją rodziny w badaniach preferowanych wartości i społecznym eksponowaniem głównie obecnych w niej zagrożeń, nasilającymi się atakami na rodzinę, na potrzeby jej społecznej ochrony i wspierania.

Jeszcze wyraźniej sytuacja ta odnosi się do wartości „domu”, która, traktowana jako wartość jednego z najważniejszych dla człowieka intencjonalnych wytworów kulturowych, niepowtarzalnego fenomenu zbudowanego na głęboko osobistych przeżyciach, coraz rzadziej jest wiązana z realnym, wzajemnym działaniem i relacjami jej członków. Wartość „domu” staje się na naszych oczach wartością niejako estetyczną. Jest przedmiotem marzeń i wyobrażeń,

² Por. R. INGARDEN: *Książeczka o człowieku. Rozprawy: Człowiek i czas i O odpowiedzialności*. Kraków 1975.

pragnień i tęsknot, wspomnień i wzruszeń. Mniej albo wcale nie mówi się o tym, w jaki sposób powstaje takie doświadczenie „domu”, jakie działania muszą być podejmowane, jakie wydarzenia muszą mieć miejsce, jakie zachowania muszą im towarzyszyć, jakie reakcje mają szansę wywołać przeżycie „domowości”. Brak świadomości potrzeby określonych działań, postaw jako warunku powstania fenomenu „domu”, prowadzi do rozczarowań, niezrozumienia, że samo najbardziej nawet profesjonalne wytwarzanie formy domu nie stworzy jego duchowej treści. Powstanie jedynie scenografia imitująca dom. Skonstruowanie fizycznej przestrzeni „przyjaznej” dla mieszkańców swoim kształtem, wyposażeniem, rekwizytami, zestawem bodźców, które mają wywoływać pozytywne emocje, może sprzyjać, ale nie jest w stanie zapewnić doświadczenia „przestrzeni szczęścia”.

Rodzina buduje swój „dom” sobą i dla siebie, często także w znaczeniu fizycznym, a powstający na tej drodze dom staje się przestrzenią łączącą, pomagającą przeżywać trud życia, materialnym i psychicznym schronieniem dla domowników, ale też dla każdego, kto trafia „pod jego dach”.

Jeśli przyjmie się, że dom jest pożądaną w życiu człowieka wartością, wartością nieodłączną od wartości rodzinnych, jej realizowanie powinno być przygotowane i wspierane głównie przez wychowanie w rodzinie.

Sposób rozumienia pojęcia *wychowanie* wynika za każdym razem z przyjmowanych założeń antropologicznych – koncepcji człowieka i jego rozwoju. Powstające w ten sposób stanowiska formułują odpowiadające przyjętym założeniom cele, a przynajmniej kierunki działań i oddziaływań wpływających na rozwój człowieka. W tym kontekście współcześnie można w dużym uproszczeniu wyróżnić trzy podejścia do wychowania i trzy kierunki jego interpretacji, które mogą tworzyć różne konfiguracje i wyznaczać różne szczegółowe interpretacje tego obszaru życia człowieka. Pierwsze podejście – człowieka traktuje się przede wszystkim jako element społeczeństwa, formułując cele bierze się pod uwagę głównie potrzeby i procesy społeczne. Kolejne – w człowieku widzi się w pierwszym rzędzie indywiduum, którym kierują i powinny kierować indywidualne potrzeby, cele wychowania odwołują się w głównej mierze do potencjału warunków wrodzonych i dążenia do samorealizacji. Trzecie podejście pozwala widzieć w człowieku istotę zdolną, a tym samym niejako zobowiązaną do autonomicznego, podmiotowego, aktywnego projektowania i przeżywania własnego życia, łączącego satysfakcjonujący rozwój osobisty z właściwym funkcjonowaniem społecznym. Wychowanie ma ją w tym wspierać.

Dwa pierwsze sposoby myślenia są wyrazem tendencji redukowania człowieka bądź to do elementu społeczeństwa i pełnionej przez niego roli społecznej, bądź też do indywiduum skoncentrowanego na zapewnianiu sobie optymalnych warunków rozwoju własnych możliwości. W jednym i drugim przypadku wychowanie ma w praktyce kształtować człowieka z zewnątrz sterownego – działającego pod wpływem zewnętrznych okoliczności, angażują-

cego swoją aktywność zależnie od sytuacji, oceniającego swój rozwój według kryterium osiąganych społecznie lub indywidualnie zysków i strat. Trzecie podejście – co warto zauważyć: budzące dziś wśród teoretyków wychowania coraz większe zainteresowanie – skupia wiele różnych koncepcji. Ich szczegółowa treść zależy od znaczenia nadawanego kluczowym dla tej orientacji pojęciom oraz od postulowanych relacji między zjawiskami określanymi tymi pojęciami. Pojęcia te to: podmiotowość, autonomia funkcjonowania, satysfakcjonujący rozwój osobisty i właściwe funkcjonowanie społeczne, wreszcie – własna aktywność angażowana w tak formułowane cele. Treść tych pojęć wynika z milcząco zakładanej lub deklarowanej koncepcji człowieka.

Wpisując się generalnie w ostatnią z wyodrębnionych orientacji w prezentowanych tu rozważaniach, przyjmuję kilka założeń dookreślających jej szczegółowy sens. Podstawą antropologiczną, wyznaczającą sposób widzenia człowieka i rodziny, roli wartości w rozwoju człowieka a także możliwości wychowywania do wartości, jest koncepcja personalistyczna – człowieka jako osoby³. Zgodnie z nią człowiek jest istotą obdarzoną godnością osobową, stanowiącą wartość absolutną. Jest istotą, której przysługuje wolność i rozumność, a w konsekwencji – zobowiązanie odpowiedzialności, istotą dążącą do wartości duchowych – prawdy, dobra i piękna, spełniającą się w miłości, powołaną do uczestnictwa we wspólnotach. Miłością jest tu postawa bycia dobrowolnym, bezinteresownym darem, zaś uczestnictwem we wspólnocie – zakorzeniona w miłości postawa angażowania się we współbycie i współdziałanie z innymi członkami wspólnoty na rzecz dobra każdego z nich, dobra rozumianego jako warunki osobowego życia i rozwoju. Człowiek jest osobą (bytem osobowym) a równocześnie istotą, która swój osobowy potencjał musi całe życie rozwijać i budować, by osiągnąć pełne człowieczeństwo. Głównym celem wychowania jest więc pomoc człowiekowi w tym, by stawał się osobą, chciał i potrafił budować w sobie swoje osobowe człowieczeństwo. Wolność, rozumność i związana z nimi odpowiedzialność człowieka wymagają przyjęcia za horyzont wychowania doprowadzenie wychowanka do samowychowania jako pracy nad własnym osobowym rozwojem, zaś za podstawę programu – przygotowywanie go i wspieranie w tym trudnym życiowym zadaniu. Wychowanie ma więc stwarzać warunki rozwoju osobowego oraz kształcić w wychowanku motywację i umiejętności samowychowania do pełni osobowego człowieczeństwa.

³ W ramach ujęć personalistycznych odwołuję się głównie do personalizmu K. Wojtyły. Więcej na temat wychowania widzianego i realizowanego z perspektywy tej koncepcji piszę w książkach: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby* (Katowice 2000) oraz *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym* (Toruń 2007).

Wychowanie do wartości

W centrum wszelkich działań wychowawczych jest wychowanie do wartości. Drogą rozwoju osobowego – a więc jak najpełniejszej realizacji osobowego człowieczeństwa – jest dążenie do wartości wyższych: prawdy, dobra i piękna, traktowanych jako obiektywne dobra, ich trwająca całe życie realizacja. Chodzi również o wartości służące tejże realizacji (niesubiektywne ale zrelatywizowane do istnienia człowieka). Wobec prawdy o człowieku i przysługującej mu bezwzględnej godności ludzkiej wychowanie musi równocześnie kierować się wartościami służącymi afirmacji człowieka, zabezpieczającymi osobowe człowieczeństwo, tworzącymi warunki jego rozwoju (w tym sensie – wartościami ogólnoludzkimi), musi wreszcie ukazywać wartości postaw, oddających sprawiedliwość wartości człowieka – uczyć szacunku i miłości, z całym bogactwem składających się na nie wartości szczegółowych⁴.

Wychowanie związane z wartościami bywa często rozumiane jedynie jako pomoc w rozwoju procesów wartościowania i warunkujących je standardów psychicznych, wykorzystująca mechanizmy psychospołeczne. Postulowanym działaniem wychowawczym jest w tym kontekście stymulowanie przechodzenia od standardów hedonistycznych, opartych głównie na mechanizmach nagradzania i karania, przez standardy konformistyczne (ze świadomym kontrolowaniem decydujących na tym etapie przekazów wartościujących, nadawanych przez osoby znaczące), do standardów poznawczych. Te ostatnie, uznawane za najwyższy poziom rozwoju wartościowania, odwołujące się do krytycznego myślenia, refleksyjności, poznawczej samodzielności w doborze kryteriów i umiejętności posługiwania się nimi, warunkują niezależność wydawanych sądów. Poziom ten niewątpliwie stanowi o dojrzałości człowieka do podmiotowego wartościowania. Jest to jednak dojrzałość raczej instrumentalna, kompetencja bez wątpienia wychowawczo ważna i potrzebna, ale nie dotycząca tego, jakimi kryteriami będzie się posługiwał człowiek samodzielnie wartościując, jakie racje przesądzą o dokonywanych przez niego wyborach, wreszcie – jakie wartości będzie ostatecznie wybierał. Dla wychowania decyzje te nie mogą pozostać obojętne. Nie znaczy to, że wychowanie powinno, odwołując się do manipulacji, doprowadzać nieświadomego tych mechanizmów wychowanka do wyborów pożądaných wartości. Ludzkie funkcjonowanie w świecie wartości zakłada wolność ich realizowania. Jednak aby wychowanie miało sens głębszy niż tylko usprawnianie różnych funkcji człowieka, musi określić, jaki kierunek rozwoju człowieka chce wspierać, określić

⁴ W proponowanej interpretacji wychowania do wartości wykorzystuję również koncepcję wartości R. Ingardena i ich roli w rozwoju człowieka jako osoby, choć nie oznacza to przyjmowania ingardenowskiej koncepcji osoby.

ideał człowieka, jaki przyjmuje, proponuje i uzasadnia, do jakiego pomaga wychowankom się zbliżyć. Dlatego też – obok kształcenia do samodzielnego wartościowania – potrzebne jest wychowanie do poszukiwania oraz odkrywania wartości wzbogacających człowieka i jego świat, a zależnie od rodzaju wartości – zachęcanie i uczenie odpowiadania na ich wezwanie, oddawania im sprawiedliwości, ich realizowania, przyjmowania odpowiedzialności za ich obecność w świecie.

Przyjmuję tu założenie, iż wartości, aby mogły być świadomie, w sposób wolny realizowane, muszą zostać poznane i przyswojone. Sposób ich poznawania jest splotem elementów intelektualnych i emocjonalnych. Angażując się w ich odkrywanie i rozumienie, mając doświadczenie ich przeżywania, można przyjmować je za cele swoich dążeń, rozważać możliwość ich osobistej akceptacji (interioryzacji), a w konsekwencji ich uznania, być gotowym do przyjęcia ich za swoje, wbudowania w hierarchię wartości, wyznaczającą sposób działania i życia (być gotowym do ich internalizacji).

Wychowanie do wartości obejmuje więc proces tworzenia warunków do przejścia przez fazy poszukiwania wartości, ich odkrywania, przeżywania, rozumienia, interioryzacji i internalizacji oraz proces stymulowania związanych z tymi fazami doświadczeń. Trzeba przy tym wziąć pod uwagę, iż wyodrębnione tu fazy mogą się wzajemnie przenikać, wzmacniać, warunkować, a występowanie tych, które poprzedzają internalizację, nie musi przebiegać zgodnie z określonym porządkiem chronologicznym ani zachowywać ich rozdzielnosci. Dotyczy to m.in. szczególnie ważnego wychowawczo organizowania okazji do ich bezpośredniego doświadczenia. Przeżycie doświadczenia własnego działania, dzięki któremu pojawia się (a więc realizuje) pozytywna wartość, może stanowić dla wychowanka zaskakujące odkrycie, głębokie osobiste przeżycie, klucz do zrozumienia danej wartości, wreszcie – impuls wzbudzający motywację do głębszego przejścia się odkrytą i przeżytą wartością, jej rozumiejącego zaakceptowania. Jeśli są to ważne wartości pozytywne, wartości służące realizacji wartości wyższych, odkrywające świat prawdy, dobra i piękna, wywołują niczym nie zastąpione uczucia radości, podziwu, zachwyty, wzruszenia, satysfakcji i dumy. Stwarzanie sytuacji wywołujących takie uczucia jest niezbędnym elementem wychowania do wartości.

Zarysujmy obszary działań wychowawczych, wspomagających przedstawiony proces poznawania, przeżywania i przyswajania wartości.

Poszukiwanie i odkrywanie wartości wymagają uświadamiania i pokazywania, że jest coś do odkrycia; uświadamiania – sposobami adekwatnymi do możliwości rozwojowych wychowanka – że w świecie istnieją różne wartości. Dziecko, które ma dążyć do pozytywnych wartości, musi być przekonane o ich istnieniu. Jego prawda o świecie i ludziach musi być prawdą o obecności wartości pozytywnych, o możliwości ich odnalezienia, o potrzebie ich szukania. Dziecko musi umieć szukać wokół siebie, w świecie, ale i w drugim

człowieku, prawdy, dobra i piękna. W tej fazie bardzo ważny jest język – a więc potrzeba uczenia języka wartości. Pozwala on bowiem opisywać świat w kategoriach wartości, wyrażać doświadczenia związane z wartościami, formułować oceny, rozmawiać o wartościach. Tu jest miejsce na pobudzanie w dziecku ciekawości i podziwu nad światem, np. poprzez wspólną obserwację i komentowanie piękna obiektów i zjawisk przyrody, cech bohaterów literackich (tu – niezastąpiona rola baśni), programów medialnych, zwracanie uwagi głównie na pozytywne cechy osób z najbliższego otoczenia, szukanie z dzieckiem znanych mu z doświadczenia przykładów, które można określać nazwami różnych wartości, podsuwanie okazji i aranżowanie sytuacji, w których dziecko może doprowadzić swoim zachowaniem do pojawienia się pozytywnych wartości. Życie rodzinne otwiera niepowtarzalne możliwości wykorzystywania bliskich dziecku sytuacji i doświadczeń.

Umiejętność nazywania wartości warunkuje możliwość myślenia o nich, poddawania ich refleksji. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na dominujące obecnie, stanowiące ważny element socjalizacji, uczenie języka pozwalającego nazywać – a tym samym dostrzegać – głównie wartości pragmatyczne, użyteczne, szczególnie wartości ekonomiczne i szerzej – materialne. Dorośli niejednokrotnie cieszą się i chwalą tym, że ich małe dzieci znają już słowa związane z finansami, bankowością, biznesem. W praktyce szkolnej funkcjonują m.in. programy motywujące dzieci do rozwiązywania zadań, do aktywności na lekcjach, odwołujące się do zabaw tematycznych w bank, własne przedsiębiorstwo, przeliczanie efektów pracy szkolnej na konkretne „zyski”, zapisywane w formie dokumentów bilansowych. W świetle wychowania do wartości zorientowanego na rozwój osoby, sytuacje kształtujące głównie język wartości użytecznościowych i przyjemnościowych, wobec słabości kształcenia języka wartości wyższych, stanowią poważne zagrożenie i wymagają pilnej wychowawczej reakcji.

Ważną drogą uczenia się języka wartości jest kontakt ze sztuką, głównie z formami literackimi. W tym kontekście należałoby się zastanowić, jaki język wartości kształci szkoła, ograniczając kontakt z literaturą, czy rodzina, w której nie ma książeczek dla dzieci ani książek dla dorosłych, nie ma rozmów o czytanych tekstach, oglądanych i słuchanych programach, przeżywanych przez małe a potem coraz starsze dziecko codziennych dylematów, związanych z ocenianiem.

Faza emocjonalnego przeżywania niewątpliwie pomaga dostrzegać wartości, wzmacnia je i uwyrażnia. Dlatego tak ważne wychowawczo jest obudowywanie pozytywnych wartości różnymi formami angażującymi emocje – wprowadzanie form obrzędowych, różnych bardziej i mniej uroczystych form świętowania, wykorzystywanie dobrej sztuki, która wyzwała głębokie przeżycia, aktywności twórczej, uruchamiającej wrażliwość.

O treści wychowania do wartości w danym środowisku, również w rodzinie, wiele mogą powiedzieć świętowane okazje i okoliczności, formy tego

świętowania, codzienne sposoby sprawiania sobie przyjemności, wywoływania radości, powody i formy wyrażania z jednej strony uznania, z drugiej – rozczarowania i zawodu. Równie wiele mówi o tworzeniu okazji do przeżywania wartości obecność w domu stołu, przy którym można zasiąść w gronie bliskich sobie osób, który pięknie nakryty może wprowadzać uroczystą atmosferę, a na co dzień jest miejscem spotkania, spokojnej rozmowy twarzą w twarz, odczucia serdecznej troski, gdy na stole pojawia się przysłowiowa gorąca zupa, która zawsze czeka na domowników i gości. I nie chodzi tu o kulinarną zapobiegliwość, ale symbol czyjegoś starania, wysiłku, chęci sprawienia przyjemności bliskim. W tym miejscu warto przywołać przykład wychowywania do wartości przez dobrą literaturę, jakim był cykl powieści dla młodzieży Małgorzaty Musierowicz *Jeźycjada*. Niezależnie od przygód towarzyszących życiu rodzinnemu bohaterów, ich problemów i dylematów w swej istocie dotyczących wartości, specjalną rolę odgrywał ich rodzinny „dom”, a w nim stojący w kuchni duży stół – miejsce nie tylko spotkań coraz większej liczby domowników i pokoleń, ale punkt zawiązywania się i rozwiązywania najważniejszych wydarzeń rodzinnych.

O przeżywaniu wartości często decydują pozornie nieważne detale – stroje ludzi i wystrój wnętrza, wygląd, światło, zapach, rekwizyty podkreślające ważność, odświętność, wyjątkowość sytuacji, reakcje uczestniczących w niej osób – wyraz ich twarzy, wypowiedane słowa itp. Dotyczy to także przeżyć związanych z negatywnymi wartościami, złymi wyborami, zlekceważeniem czy zdradą wartości. Życie rodzinne jest pierwszym, niesłychanie ważnym polem takich doświadczeń i źródłem pierwszych przeżyć wartości, odbijających się na całym późniejszym życiu.

Odkrywanie i przeżywanie nie daje jeszcze pełnego poznania wartości, wymagającego ich rozumienia. Ten wymiar wychowania zakłada wyjaśnianie wychowankowi różnic między poszczególnymi wartościami, uzasadnianie takiej a nie innej oceny, uczenie rozpoznawania oraz konsekwentnego stosowania odpowiednich kryteriów. To na tym etapie ważne jest wyjaśnianie podstaw stosowanych norm, odwoływanie się głównie do norm aksjologicznych, chroniących wartości. Bardzo pozytywną rolę może tu odegrać formułowanie norm obowiązujących w konkretnej rodzinie i w jej domu. Dopiero zrozumienie istoty danej wartości stwarza warunki do poważnego rozważenia możliwości jej zaakceptowania i przyjęcia. Tego etapu nie da się wychowawczo oddzielić od czasu przeznaczanego na spokojne rozmowy, od cierpliwego tłumaczenia swoich racji, ale i cierpliwego słuchania siebie nawzajem. W sytuacjach rodzinnych wymaga to dobrego poznania siebie nawzajem, dobrego codziennego kontaktu, który pozwala wykorzystywać do takich rozmów naturalnie nasuwające się okazje, a nie wymuszane formy, służące dydaktycznym przemowom jednej ze stron i egzekwowaniu z nieskrywaną podejrliwością odpowiedzi drugiej.

Interioryzacja wartości wymaga wychowawczego zachęcania do namysłu nad tym, jakimi wartościami kierować się w życiu, jakie może być uzasadnienie wydawanych sądów i podejmowanych decyzji. Jest to etap wymagający inspirowania poważnych dyskusji i pokazywania wzorów postaci, tak fikcyjnych – np. bohaterów literackich czy filmowych, jak przede wszystkim rzeczywistych – historycznych bądź współczesnych, których biografie wyraźnie świadczą o dokonywanych przez nich wyborach wartości i ich racjach, ukazują sposoby ich realizacji, postawy wiążące się z ich stosunkiem do wartości – takie jak wierność, służba, ofiarność, szacunek, odwaga. Jest to działanie szczególnie ważne w dobie rosnącej siły mediów, które koncentrują uwagę raczej na postaciach negatywnych i wartościach zapewniających pragmatyczny sukces, podważając wiarę w sens i możliwość dążenia do wartości pozytywnych, utrwalając przekonanie o relatywizmie wszelkich wartości. Wiarygodność analizowanych w tej fazie sytuacji, postaw, deklaracji ma ogromny wpływ na gotowość ich interioryzacji. W tym kontekście wielkie znaczenie wychowawcze ma ukazywanie przykładów wierności wartościom, związanych z historią danej rodziny. Niezastąpioną inspiracją do myślenia o własnych wartościach są opowieści dziadków o ich doświadczeniach życiowych, zasadach, jakimi się kierowali i kierują, ich poparte miłością i troską rady, jak żyć.

Internalizacja polegająca na świadomym uznaniu danej wartości za swoją jest równocześnie określeniem jej miejsca we własnej hierarchii wartości, gotowością jej realizacji, kierowania się nią w życiu. Pomoc wychowawcza jest związana z uświadamianiem istoty hierarchii wartości, znaczenia przyjmowanych kryteriów jej ustalania i ich konsekwencji, wspieraniem wychowanka w problemach życia zgodnego z uznanymi wartościami. Internalizacja wartości dokonuje się głównie poprzez samowychowanie. Działanie wychowawcze powinno zachęcać, mobilizować, utwierdzać w powziętych decyzjach, uświadamiać niekonsekwencję, bronić przed zniechęceniem porażkami.

Etap ten wymaga wcześniejszej pracy wychowawczej nad kształceniem charakteru. Tworzące go sprawności – znane od starożytności jako podstawowe cnoty: roztropność, umiar, męstwo i sprawiedliwość – pozwalają wytrwale dążyć do uznanych, zinterioryzowanych wartości. Rodzina jest wspólnotą, która od najmłodszych lat dziecka może kształtować jego charakter, osiągając najpewniejsze rezultaty wtedy, gdy dostarcza pozytywnych przykładów pracy nad sobą poszczególnych członków rodziny i gdy w tej pracy samowychowawczej wszyscy wzajemnie się wspierają.

Rzetelne przygotowanie wychowawcze do rozumienia, interioryzacji i internalizacji wartości zabezpiecza przed zewnętrznymi działaniami manipulacyjnymi w tej sferze. Powszechnie dziś występujące w kulturze i życiu społecznym tego typu działania narzucają interpretację wartości (np. zmieniając nazwę, a tym samym sens danej wartości), poprzez generowanie określonych emocji nadają wartościom pożądany – pozytywny bądź negatywny – wy-

dźwięk. Tą drogą wpływają na mechanizmy wartościowania i na preferowane wartości, kształtując korzystne, oczekiwane postawy i zachowania.

Miejsce „domu” w wychowaniu w rodzinie

W myśl antropologii personalistycznej rodzina jest podstawową naturalną wspólnotą człowieka i to ona pełni kluczową rolę w tworzeniu warunków i stymulowaniu rozwoju człowieka jako osoby. Rozwój człowieka, rozumiany jako całozyciowe zadanie stawania się coraz pełniejszą osobą, dotyczy nie tylko małych i młodszych członków rodziny, ale wszystkich, którzy do niej należą.

Fizyczno-psychiczno-duchowa integralność osoby ludzkiej i rozwój tworzących ją wymiarów wymaga wspomagającego ten rozwój integralnego wychowania. Z takiej perspektywy jednostronność wychowania, zorientowanego głównie na skuteczność funkcjonowania społecznego, bądź na skuteczność dążenia do indywidualnego rozwoju prowadzi do niebezpiecznego redukcjonizmu, a w konsekwencji – do wychowania utrudniającego, a nawet uniemożliwiającego pełny rozwój osobowego człowieczeństwa.

Zagrożenie to dotyczy każdego środowiska, w którym ma miejsce naturalne i instytucjonalne, formalne i nieformalne wychowanie człowieka, a na tej drodze bardziej lub mniej wielostronne kształtowanie go. Dotyczy więc w pierwszym rzędzie rodziny.

Jeśli rodzinę rozumie się wyłącznie jako instytucję społeczną – nawet podkreślając jej status podstawowej komórki społeczeństwa – wychowanie w rodzinie może zmienić się w kształtowanie przede wszystkim zachowań i postaw zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, z akceptowanymi społecznie wzorcami, z najsilniejszymi stereotypami. W efekcie może prowadzić głównie do poprawnego i nagradzanego w danym momencie funkcjonowania społecznego, służąc bardziej lub mniej świadomie akceptowanej adaptacji społecznej. Dominującymi wartościami będą w świetle takiej orientacji wartości cenione w danym społeczeństwie i sprawdzone w efektywnym funkcjonowaniu społecznym, a wartość człowieka będzie mierzona stopniem jego zsocjalizowania. „Dom” w tym modelu wychowania będzie przede wszystkim spełniał wymogi aktualnej mody, będzie urządzany zgodnie z obowiązującymi w danej grupie wzorami, będzie podporządkowywał wszystkie funkcje społecznemu uznaniu i aprobach, rezygnując z charakteru wynikającego z cech, potrzeb, tradycji danej rodziny i upodobań jej członków.

Rodzina nastawiona głównie na rozwój indywidualnego potencjału wszystkich, lub przynajmniej niektórych z jej członków, dąży wszelkimi do-

stępnymi sposobami do wykorzystania odkrytych bądź potencjalnych szans ich rozwoju. Szanse te stara się konsultować ze specjalistami, by trafnie inwestować siły i środki w rozwój zapewniający, a przynajmniej umożliwiający życiowy sukces i satysfakcję. W praktyce tak nastawiona rodzina bardziej interesuje się intensywnym kształceniem wybranych cech, zdolności, sprawności niż integralnym rozwojem poszczególnych swoich członków i wspieraniem ich w budowaniu osobowego człowieczeństwa. Dla tak nastawionej do życia rodziny dom jest bazą kształcenia i doskonalenia własnych możliwości, miejscem, które powinno zapewnić każdemu z jej członków maksymalny komfort pracy, wypoczynku, warunki rozwijania indywidualnych zdolności, sprawności, zainteresowań. Tu problemem staje się takie zorganizowanie życia rodzinnego i domowego, by domownicy sobie nie przeszkadzali, nie wchodzili w drogę, nie utrudniali zaplanowanego sposobu spędzania czasu, nie ingerowali wzajemnie w swoje życie. W tym modelu członkowie rodziny mijają się w biegu, przebywający w domu w tym samym czasie często nie wiedzą o sobie, nie znają swoich planów, większość czasu w domu spędzają za zamkniętymi drzwiami, z własnym sprzętem – komputerami, odbiornikami telewizyjnymi, telefonami. W ramach życia rodzinnego pomagają sobie w realizacji swoich indywidualnych planów, zajęć, przyjemności, pilnują terminów, pomagają w przemieszczaniu się, wymieniają przydatnymi informacjami i kontaktami, interesują się osiąganymi wynikami. Poza tym bardzo słabo się znają. Na budowanie prawdziwej osobowej wspólnoty, której podstawą jest miłość jako bezinteresowny dar z siebie, trudno w tych warunkach znaleźć czas, przemyśleć jej sens, potrzebne działania, zagrażające jej sytuacje.

Rodzina – zarówno celowymi, świadomymi działaniami, jak splotem naturalnych oddziaływań powstających w toku życia rodzinnego – ma możliwości kształtowania wszystkich etapów wchodzenia w świat wartości. Sytuacje składające się na życie konkretnej rodziny, wypowiedzi, komentarze do codziennych wydarzeń i sposób reagowania na nie, prowadzą do zwracania szczególnej uwagi, wzmacniania jednych i osłabiania innych wartości. Zależnie od tego, czy oddziaływania te są spójne, konsekwentne, czytelne w swoich racjach, czy w rodzinie starsze pokolenia, szczególnie rodzice, są wiarygodnymi przykładami głoszonych zasad, można mówić o skutecznym przekazie wartości i wychowywaniu do nich. Szczególnie wychowanie do domu jako wartości powstającej w toku życia rodzinnego, tworzonej przez członków rodziny, domowników, wymaga poznanego bezpośrednio przykładu, przeżytego doświadczenia „prawdziwego” domu, ale i zrozumienia, w czym tkwi jego istota.

Jak starałam się pokazać w dotychczasowych rozważaniach, dom jako miejsce życia rodziny może być tylko siedzibą, ale może też być miejscem sprzyjającym w różnym stopniu realizacji wielorakich rodzinnych wartości. Jeśli jest tworzony z myślą o wszystkich członkach rodziny, w postawie wzajemnej miłości i szacunku, staje się przestrzenią wspomagającą ich wspól-

ne życie, budowanie rozumianego osobowo ich człowieczeństwa. Żeby tak się stało, zarówno w świadomych, celowych działaniach wychowawczych, jak w codziennych sytuacjach życia rodzinnego powinna być uświadamiana wartość „domu”. Muszą być wskazywane, uświadamiane, podkreślane, wypracowywane przez wszystkich wspólnie, różne szczegółowe, tworzące go wartości. Począwszy od wspólnego urządzania domu, zdobienia, codziennego dbania, wyrażania związanych z nim uczuć, emocjonalnego wzmacniania symbolicznych miejsc, przedmiotów, funkcji (fotel ojca, poduszka mamy, szuflada babci, kącik zabawek dzieci, kącik zachęcający do nauki, biblioteczka, rodzinne fotografie i pamiątki), znajdowania miejsca dla ulubionych zwierząt i roślin, przez przeżywanie ważnych dla rodziny momentów w domu, aż do „działenia się” domem – poprzez gościnne otwieranie go dla innych – dla krewnych, przyjaciół, sąsiadów, dla potrzebujących. I nie chodzi tu o dom jako przestrzeń umożliwiającą prowadzenie życia towarzyskiego, ale pomagającą domownikom i innym w trudzie życia, poprzez zapewnianie im poczucia przynależności do wspólnoty, bezinteresownej życzliwości, na którą mogą liczyć i z którą mogą w tej rodzinie i w jej domu zawsze się spotkać.

Na koniec trzeba powiedzieć o jednym jeszcze wymiarze rodziny i jej domu, wymiarze wymagającego specjalnej wrażliwości wychowawczego działania. Jest to rodzinne przeżywanie sytuacji trudnych, doświadczeń bolesnych i traumatycznych – chorób członków rodziny, spotykających ich nieszczęść, rodzinnych dramatów, wreszcie – żegnania osób odchodzących. Takie doświadczenia są wpisane w los każdego człowieka, a więc i historię każdej rodziny, a z nią – w dzieje każdego domu. I to rodzina ma być oparciem, które pomoże każdemu i wszystkim nie poddać się, poradzić sobie z trudnościami, pokonać lęk, wytrwać w sytuacjach, których nie da się zmienić. To dom ma być schronieniem, ale i źródłem siły, miejscem wzajemnego towarzyszenia sobie w trudnych momentach. Wychowanie do takiej wartości domu musi obejmować mądre przygotowanie i przeprowadzanie członków rodziny przez bolesne doświadczenia, uczenie, że jedyną prawdziwą pomocą jest wzajemnie okazywana sobie i świadczona w rodzinie miłość.

Wychowanie do tworzenia domu – w świetle wiary

Zagadnienie to można by omawiać szeroko, odwołując się do Pisma Świętego, nauczania Kościoła, pedagogiki chrześcijańskiej, wreszcie doświadczeń duszpasterskich różnych środowisk, głównie tych związanych z rodziną. W tych rozważaniach, prowadzonych na gruncie wychowania personalistycz-

nego, opartego na personalizmie Karola Wojtyły, nawiąże do myślenia o wychowaniu, rodzinie i domu Bł. Jana Pawła II.

Jan Paweł II w *Liście do rodzin* w 1994 roku pisał, że istotą wychowania jest „obdarowywanie człowieczeństwem”, „duchowe rodzenie” człowieka jako osoby – „istoty powołanej do życia w prawdzie i w miłości”. Rodzina jest szczególną wspólnotą, powołaną do współpracy z Bogiem. Wymaga świadomego podejmowania wynikających z tego powołania zadań, wśród nich – wychowania w wierze⁵. Drogą jest zobaczenie w rodzinie i jej domu – domowego Kościoła, który stwarza wszystkim członkom rodziny warunki rozwoju osobowego, w bliskiej więzi z Chrystusem. Dom ma być zakorzenioną w Bogu wspólnotą, miejscem modlitwy rodziny, odkrywania i realizowania powołania każdego z jej członków, miejscem spotykania w nich Chrystusa. Powinna temu służyć organizacja domowej przestrzeni fizycznej i duchowej – obecność Pisma Świętego, sakramentaliów i symboli religijnych, w rozmowach – tematyki związanej z wiarą, codzienne i świąteczne zwyczaje, tworzenie naturalnych warunków do modlitewnego skupienia i respektowanie takich potrzeb domowników itp. Najtrudniejsze wychowawczo wydaje się jednak przygotowanie do tworzenia wartości domu jako miejsca „zamieszkiwania” Chrystusa. Wymaga to zaangażowania wszystkich faz poznawania i przeżywania tej wyjątkowej wartości, które pozwoliłoby dobrze zrozumieć jej sens, przeżyć ją i przyjąć, a nie z góry rezygnować, odrzucając jako obcą, należącą do hermetycznego obszaru teologii.

Drogę do chrześcijańskiego rozumienia „domu” znajdujemy w orędziu, jakie Ojciec Święty Jan Paweł II skierował w roku 1996 do uczestników XII Światowego Dnia Młodzieży w Paryżu. Było ono poświęcone odpowiedzi Chrystusa na zadane przez uczniów pytanie: „Nauczycielu – gdzie mieszkaś?” (J1, 38–39). Zacytujmy kilka fragmentów tego tekstu, szczególnie ważnego w kontekście wychowania do wartości „domu”: „Spróbujcie wsłuchać się jeszcze raz – w milczeniu modlitwy – w odpowiedź Jezusa: »Chodźcie, a zobaczycie«. Drodzy Młodzi, tak jak pierwsi uczniowie – pójďte za Jezusem! Nie bójcie się zbliżyć do Niego, przekroczyć progu jego domu, rozmawiać z Nim twarzą w twarz, jak z przyjacielem (por. Wj 33, 11). Nie bójcie się »nowego życia«, które On wam ofiarowuje: On sam daje wam możliwość przyjęcia go i praktykowania z pomocą Jego łaski i dzięki darowi jego ducha”. I dalej: „Spotkacie Jezusa tam, gdzie ludzie cierpią i żyją nadzieją [...] Jezus mieszka obok Was, w braciach, z którymi dzielicie codzienną egzystencję. Jego oblicze jest obliczem najuboższych, zepchniętych na margines, nierzadko ofiar niesprawiedliwego modelu rozwoju, który na pierwszym miejscu stawia zysk, a człowieka traktuje jak środek, a nie cel. Dom Jezusa znajduje się w każdym

⁵ JAN PAWEŁ II: *List do rodzin Gratissimam Sane* z okazji Roku Rodziny 1994. Rozdz. 16: *Wychowanie*.

miejscu, gdzie człowiek cierpi, bo jego prawa nie są respektowane, nadzieje zdradzane, a udręki lekceważone. Tam, pośród ludzi, znajduje się dom Chrystusa, który prosi, byście w jego imieniu otarli płaczącym łzy i przypomnieli każdemu czującemu się samotnie człowiekowi, że nikt nie jest sam, jeśli złoży w Nim swoją nadzieję (por. Mt 25, 31–46). [...] Im bardziej zbliżycie się do Jezusa, tym lepiej zdołacie zbliżyć się do siebie nawzajem. A im więcej uczynicie konkretnych gestów pojednania, tym głębiej poznacie jego miłość”⁶.

Jan Paweł II uświadamia, wyjaśnia wartość „zamieszkiwania z Jezusem”, zachęca do podjęcia tego wyzwania wiary i życia.

W świetle słów cytowanego orędzia wychowanie do wartości „domu”, spostrzeganego jako dom zamieszkiwania z Jezusem, wymaga całkowitej zmiany podejścia. Tworzenia nie „przestrzeni szczęścia” w potocznym sensie tego określenia, ale przestrzeni ogarniania miłością, w imię Jezusa i z Jego pomocą. To wezwanie i pouczenie okazuje się coraz bardziej aktualne w odniesieniu do współczesnej rodziny. To w niej zaczyna się obojętność na potrzeby drugiego człowieka, brak zrozumienia jego przeżyć, instrumentalne wykorzystywanie go, odrzucanie – gdy zagraża komfortowi życia, nie zaspokaja roszczeń lub aspiracji, jest przeszkodą na drodze do indywidualnego sukcesu, staje się źródłem trudności i rozczarowań przez swoje porażki i niepowodzenia, nie dorasta do wyobrażonego ideału. To dzisiejszych rodzin dotyka w ogromnym stopniu pustka domu, w którym nie mieszka Jezus. Idąc za myślą Jana Pawła II, wychowanie w rodzinie, szczególnie w rodzinie chrześcijańskiej, wymaga zwrócenia się do Jezusa, bliskiej z Nim rozmowy „twarzą w twarz”. Jest to warunek, żeby rodziny chciały i umiały tworzyć dom – rozpoczynając od swojego – dla wszystkich, którzy tego potrzebują, żeby wiedziały, gdzie i w jaki sposób szukać pomocy Jezusa w tym kluczowym dla dzisiejszego świata i przyszłości ludzkości działaniu.

⁶ JAN PAWEŁ II: *Nauczycielu – gdzie mieszkasz? Chodźcie, a zobaczycie*. 15.08.1996, p. 2–5.

Edukacja kulturalna
w świetle nauczania
Jana Pawła II

Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?

Religia – miejsce spotkania ludzi w wielokulturowym świecie

Edukacja międzykulturowa, posiadająca już znaczący dorobek teoretyczny i praktyczny, staje współcześnie wobec coraz to nowych wyzwań społeczno-kulturowych. Stale musi więc poszukiwać płaszczyzn potencjalnie sprzyjających realizacji jej celów, równocześnie sposobów niwelowania lub przynajmniej osłabiania wpływu czynników najbardziej konfliktogennych. Pozytywne efekty w tej dziedzinie edukacji wymagają zapewniania określonych warunków, przestrzegania zasad, tworzenia odpowiednich sytuacji. W tym kontekście w edukacji międzykulturowej akcentowane są z jednej strony dążenie do sytuacji *spotkania*, prowadzącej do sytuacji *dialogu*, z drugiej – wymóg respektowania zasady *nieredukowalnej różnicy*, szukania sposobów konstruktywnego wychodzenia z konfliktów. Podnoszą to zagadnienie w wielu swoich tekstach twórcy polskiej pedagogiki międzykulturowej – T. Lewowicki i J. Nikitorowicz¹.

Przestrzeń spełniająca wskazane kryteria staje się szczególnie trudna w tych sferach kultury, które wiążą się z silną identyfikacją kulturową uczestników procesów edukacyjnych. Wydaje się, że dotyczy to przede wszystkim religii i religijności. Głębsza analiza licznych konfliktów wybuchających we współczesnym świecie pokazuje, że to właśnie różnice kulturowe, zakorzenione w różnicach religijnych lub instrumentalnie wykorzystujące religię, stanowią często ich „punkt zapalny”. Religia jest kluczowym, szczególnie newral-

¹ Por. m.in. T. LEWOWICKI: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Katowice 2000; J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009.

gicznym obszarem życia ludzkiego, systemem kulturowym wpływającym na rozumienie świata, na nadawane mu i rozpoznawane w nim przez człowieka znaczenia. Na taką jej interpretację zwrócił uwagę dzisiejszej humanistyce jeden z najwybitniejszych współczesnych antropologów kultury C. Geertz².

Edukacja międzykulturowa nie może więc dystansować się od tego obszaru różnic między ludźmi i kulturami³. Przeciwnie – jest zmuszona szukać także w tej sferze rozwiązań zwiększających szanse powodzenia prowadzonych działań. Tłem tych poszukiwań jest ogólniejsza sytuacja społeczna, która ukazuje złożoność sytuacji realizowania idei państwa demokratycznego i otwartego społeczeństwa w sytuacji zróżnicowania religijnego, szczególnie jeśli różnice te występują nie tylko wewnątrz danej religii i dotyczą wyznań, tradycji czy podkreślających swą odrębność środowisk, ale między religiami.

Włoski filozof polityki, V. Possenti⁴, zauważa, iż zgodnie z ponowożytnymi poglądami na miejsce religii w życiu publicznym nie powinna ona mieć znaczenia publicznego i jej wpływ na społeczeństwo należy ograniczyć, traktując ją jako sferę indywidualną i całkowicie prywatną. Narastają już nie tylko dyskusje i spory, ale napięcia społeczno-polityczne wokół hasł świeckości i laickości państwa. Possenti zauważa, że współczesna demokracja świecka, stanowiąca dziś podstawę ideową państw zachodnich, stanęła wobec wyboru: albo szukać podstaw w tym, co *ostateczne*, albo w tym, co *nieostateczne*. Dotąd budowano demokrację na tym, co *nieostateczne*, zakładając, że ułatwi to porozumienie między różniącymi się grupami i społecznościami. Podstawą było przyjęcie, iż różnice dotyczące tego, co uznawane przez człowieka za *nieostateczne*, nie będą tak głębokie, a postawy w tym zakresie z natury rzeczy mniej zasadnicze, pozwolą łatwiej osiągać kompromis. Praktyka nie potwierdziła tych oczekiwań. Zdaniem Possentiego, narasta dziś potrzeba zmiany założeń. Trzeba odwoływać się do tego, co stanowi dla ludzi sferę zasadniczego celu i sensu ich życia – a więc do tego, co *ostateczne*. Sferę tę ludzie odnajdują głównie w religii. Według tego autora stosunek do religii w życiu społecznym opierał się dotychczas głównie na dwu modelach sytuujących się na dwu skrajnych biegunach skali postaw w tym zakresie. Z jednej strony – na pozorowanej neutralności, ignorującej problemy różnic religijnych. Z drugiej – na ślepej otwartości, dopuszczającej nieograniczone, publiczne manifestowanie wszelkich przekonań i obyczajów religijnych, nie tylko dotyczących kulturo-

² Por. C. GEERTZ: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. H. PIECHACZEK. Kraków 2005; A. SZAFRAŃSKI: *Geertz a antropologiczne dyskusje wokół religii*. Lublin 2007.

³ Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza zajmujący się edukacją międzykulturową dostrzegł ten problem, poświęcając mu m.in. jedną z konferencji i publikację: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. LEWOWICKI, A. RÓŻAŃSKA, U. KLAJMON. Cieszyn 2002.

⁴ Por. V. POSSENTI: *Religia i życie publiczne. Chrześcijaństwo w dobie ponowożytnej*. Przeł. T. ŻELEŃNIK. Warszawa 2005, s. 153–175.

wo zakorzenionych i społecznie uznawanych religii, ale ruchów i programów aspirujących do statusu „religijnych”. Modele te znajdowały również odbicie w programach i praktyce edukacji międzykulturowej. I w życiu społecznym, i w edukacji międzykulturowej potrzebne jest szukanie rozwiązań pośrednich, nie wpadających w jednostronny radykalizm, ale respektujących specyfikę religii i religijności.

Kierunkiem działania, który wydaje się obiecujący w zakresie wszelkich kontaktów międzykulturowych, jest zapewnianie takich warunków kontaktu z przedstawicielami innych kultur, które sprzyjałyby powstawaniu przestrzeni *spotkania*. W filozofii spotkania podkreśla się, że możliwie pełne spotkanie jest warunkiem sytuacji dialogowej i jej ważnym elementem. Istotą spotkania jest nie tyle zetknięcie się, kontakt człowieka z człowiekiem, ale wydarzenie, jakim stanie się ten kontakt dla jego uczestników. O tym, że do niego dochodzi, decyduje nie współobecność, ale współuczestnictwo jego stron w tej sytuacji. Według A. Węgrzeckiego⁵, uczestnicy spotkania nie mogą być dla siebie przedmiotami, ale podmiotami, aktywnie zwracającymi się ku sobie. W relację tę zawsze wplecione jest poznawanie: poznający jest zarazem poznawanym, przy czym musi być respektowana ich autonomia – każdy z poznających może się nie zgadzać na bycie poznawanym, może odmówić bycia poznawanym lub jedynie symulować taką zgodę, żeby nie komplikować sytuacji, nie psuć atmosfery, nie zrażać drugiej strony lub osiągnąć określone korzyści. Spotkanie nie musi się opierać na wymianie słów, ale może obejmować różne formy manifestowania swojego bycia. Spotkaniu powinna towarzyszyć rosnąca świadomość uczestników, że poznanie drugiego pogłębia samopoznanie. Nie każde spotkanie jest więc spotkaniem pełnym, *efektywnym*, w którym następuje uznanie w sobie wzajemnie podmiotów, strony zachowują wobec siebie szacunek, wyrażają wewnętrznie zgodę na poznawanie i bycie poznawanym, podejmują wysiłek wzajemnego zrozumienia. Dopiero efektywne spotkanie buduje sytuację pełnego dialogu.

Centrum edukacji jako takiej stanowią wartości wyznaczające jej założenia, cele, treści, metody, środki i formy. Dotyczy to również edukacji międzykulturowej, w której można wskazać wiele wartości różnego rodzaju i o różnym stopniu szczegółowości, wartości znacznie wykraczających poza wzajemną znajomość swojej kultury⁶. Przyjmuję, że w edukacji międzykulturowej naczelną wartością jest człowiek widziany z perspektywy uwzględniającej jego kulturową tożsamość, doświadczenie, kulturowe uwarunkowania jego biografii i rozwoju, ale przede wszystkim widziany w swojej bezwarunkowej godności

⁵ Por. A. WĘGRZECKI: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1996.

⁶ Piszą na ten temat autorzy tomu: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA. Cieszyn–Warszawa 2003.

ludzkiej⁷. Konstruktywne współbycie i współdziałanie ludzi różniących się kulturowo wymaga wytrwałego dążenia do dialogu i jego podtrzymywania, mimo pojawiających się i naturalnych w takiej sytuacji konfliktów. Spotkanie jest sytuacją w szczególnie sposób sprzyjającą budowaniu postaw dialogowych, a na tej drodze – pozytywnych postaw wobec człowieka wraz z jego kulturą.

Należałoby postawić pytanie: Czy kontakt między przedstawicielami różnych religii, ludzi o różnych typach religijności może przekształcić się w sytuację spotkania, szczególnie pożądaną edukacyjnie?

Czy religijność zawsze znaczy to samo?

Pojęcie *religijności* najczęściej interpretuje się bądź to na płaszczyźnie psychologicznej, bądź socjologicznej. Ujmowana psychologicznie⁸ oznacza doświadczenia i zachowania jednostek, związane z przeżywaniem relacji człowieka do świata transcendentnego – do prawdy i wartości religijnych uznawanych za sacrum, wartości wyznaczających stosunek tej osoby do siebie, świata i innych. Jest to sfera szczególnie wrażliwa i niedostępna bezpośredniemu poznaniu, tym bardziej działaniom edukacyjnym. Można do niej dotrzeć pośrednio poprzez znaki i symbole przekazywane w kulturze, poprzez doświadczenia z relacji międzyludzkich, głównie rodzinnych, poprzez siatkę znanych i używanych pojęć oraz deklarowanych przekonań religijnych danej osoby. Stanowi dynamiczną strukturę osobowości, o różnym poziomie dojrzałości. Kryteriami są: autonomia motywacji religijnej; nieantropomorficzna koncepcja Boga; umiejętność rozróżniania elementów istotnych danej religii i elementów przypadkowo z nią związanych; umiejętność rozwiązywania kryzysów religijnych; autentyczność przekonań religijnych i religijne poznanie odwołujące się do modlitwy⁹. Jak widać, u podstaw większości kryteriów znajduje się autentyczność, dlatego dojrzałą religijność określa się religijnością

⁷ Przyjęte stanowisko wynika z ogólniejszych założeń antropologicznych, opierających wszelkie działania edukacyjne na osobowej koncepcji człowieka rozumianego w świetle antropologii personalistycznej. Więcej na temat osobowego widzenia edukacji międzykulturowej, jako wychowania międzykulturowego oraz udziału wychowania religijnego (głównie chrześcijańskiego) w wychowaniu międzykulturowym, piszę w tekście *Rola wychowania międzyreligijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. LEWOWICKI, A. RÓŻAŃSKA, U. KLAJMON. Cieszyn 2002.

⁸ Por. Z. CHLEWIŃSKI: *Religia a osobowość człowieka*. W: *Religia w świecie współczesnym. Zarys problematyki religiológicznej*. Red. H. ZIMOŃ SVD. „Studia Religiológiczne”. T. 1. Lublin 2000, s. 100–101.

⁹ Ibidem, s. 105.

autentyczną. Religijność może też przybierać charakter karykaturalny. Cechują go: fanatyzm i łączenie treści religijnych ze stereotypami i uprzedzeniami wobec innych. Fanatyzm oznacza tu bezkrytyczne, emocjonalne zaangażowanie w postawy pozornie religijne, wyrażające się w nietolerancji, dyskryminacji, odrzucaniu dialogu, braku dystansu i uważnego odbierania krytyki. W kontekście rozważań dotyczących edukacji warto wskazać czynniki sprzyjające rozwojowi fanatyzmu, szczególnie że obok autorytaryzmu i egocentryzmu, braku wiedzy i uproszczonego rozumowania, wymienia się jednostronne wychowanie. Druga z podanych przez Chlewińskiego cech religijności karykaturalnej przejawia się w postawach nacjonalistycznych, ksenofobicznych, w instrumentalizowaniu religii.

Trzeba więc m.in. na potrzeby edukacji zauważyć, iż na gruncie religijnym, u podstaw gotowości do dialogu, związanej z nią umiejętności dyskusji (która, zdaniem R. Ingardena, wymaga swobody wewnętrznej jako szczerości wobec siebie i nietendancyjnego poszukiwania racji¹⁰), leży religijność autonomiczna, możliwie dojrzała.

Potrzebę rozróżniania poziomów dojrzałości religijnej i wynikających z niej rodzajów religijności potwierdzają badania nad religijnością G. Allporta, który uważał, że religijność jest podstawowym czynnikiem integracji osobowości prowadzącej do osobowości dojrzałej. Allport próbował m.in. wyjaśnić, dlaczego uprzedzenia etniczne występują w większym stopniu u osób religijnych – co potwierdziły badania amerykańskie. Doszedł do wniosku, iż decyduje forma orientacji religijnej jako forma religijności. Wyróżnił dwie główne orientacje: zewnętrzną – tzn. motywowaną zewnętrznymi, opartą na zaspokajaniu potrzeb innych niż religijne i w związku z tym polegającą na instrumentalnym traktowaniu religii. Orientacja wewnętrzna jest motywowana wewnętrznie, nastawiona na wartości religijne jako autonomiczne, nastawiona na zaspokajanie potrzeb religijnych. W podobnym kierunku idą wnioski z badań V. Frankla, który stwierdził: „skostniała wiara fanatyzuje – mocna wiara skłania do tolerancji”¹¹.

Religijność jako kategoria socjologiczna obejmuje wartości, normy i wzory zachowań przyswojone przez jednostki w procesie socjalizacji, ukształtowane w kontaktach z grupami religijnymi¹². Na płaszczyźnie socjologicznej wyodrębnia się religijność instytucjonalną (tradycyjną), selektywną, nieinstytucjonalizowaną, nieusystematyzowaną. Analizy socjologiczne odwołują się do kilku głównych aspektów religijności: ogólnego stosunku do wiary, do znajomości treści wiary (aspekt intelektualno-poznawczy); aprobaty prawd wiary

¹⁰ Por. R. INGARDEN: *O poznawaniu cudzych stanów psychicznych*. W: IDEM: *U podstaw teorii poznania*. Warszawa 1971.

¹¹ V. FRANKL: *Homo Patiens*. Przeł. R. CZERNECKI, Z.J. JAROSZEWSKI. Warszawa 1998, s. 129.

¹² Por. J. MARIAŃSKI: *Spółeczny charakter religii*. W: *Religia w świecie współczesnym...*

(aspekt ideologiczno-wierzeniowy); postaw etycznych (aspekt konsekwencji życiowych); do praktyk religijnych (aspekt rytualno-kultowy), wreszcie – do aspektu instytucjonalno-wspólnotowego. Na religijność postrzeganą jako fakt społeczny wpływa religijność indywidualna członków danej grupy.

Religijność, na co wskazują m.in. przytoczone stanowiska, jest niezwykle ważną sferą poznawania człowieka w jego kulturze – w znaczeniu zewnętrznym (kulturowego otoczenia, które go ukształtowało) i wewnętrznym (kulturowej tożsamości). Tym samym jest znaczącym czynnikiem w kontaktach międzykulturowych, w budowaniu warunków przekształcania się tychże kontaktów w sytuację spotkania. W tym świetle rysują się funkcje, jakie religijność może spełniać w edukacji międzykulturowej, stając się przestrzenią spotkania sprzyjającego dialogowi. Wydaje się, że najważniejszymi są: kształtowanie stosunku do drugiego człowieka („Drugiego” w sensie kulturowym) w jego kulturowej tożsamości i doświadczeniu, z uwzględnieniem religijności jako najbardziej osobistego jego wymiaru, poznanie danej kultury poprzez jej religię i religijność jej reprezentantów; wreszcie – uświadamianie istoty różnic i punktów wspólnych w religijności spotykających się kultur. Chodzi tu nie tylko o różnice zawarte w danej religii, ale także jedynie stereotypowo lub instrumentalnie wiązane z daną religią. Wszystkie te funkcje religijności, aby zostały edukacyjnie uruchomione, wymagają jednak określonych warunków. Ich podstawą jest religijność dojrzała bądź dążenie do jej pogłębiania we wszystkich wymiarach – intelektualnym, wierzeniowym, etycznym, wspólnotowym, w wymiarze kultu. Efektem tak zarysowanej dojrzałości jest szacunek i postawa rozumiejąca tożsamość religijną własną i drugiego człowieka, respektująca ją w granicach prawa chroniącego godność ludzką i wszystkich szczegółowych praw człowieka. Taka religijność jest z założenia otwarta na wartości uniwersalne, ogólnoludzkie. Religijność dojrzała wiąże się z ogólną dojrzałością psychiczną i duchową człowieka, uwarunkowaną szerszymi procesami edukacyjnymi, kształcącymi wszystkie sfery osobowości. Wobec tego powinna być obecna nie tylko w programach zajęć dotyczących bezpośrednio religii, ale w różnych dziedzinach edukacji. Związki edukacji z religią i znaczenie rozwojowe edukacji religijnej omawia w wielu swych pracach J. Michalski. Autor ten podkreśla, odwołując się m.in. do V. Frankla, K. Popielskiego, Z. Chlewińskiego, że dojrzała religijność jest niezwykle ważnym wymiarem dojrzałej osobowości. Zwraca uwagę, że edukacja religijna, kształtując moralność i dojrzałą religijność człowieka, jest niezbędnym elementem wychowania integralnego, wspierającego rozwój osoby ludzkiej¹³.

¹³ Por. m.in. J. MICHALSKI: *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń 2004; „Plus ratio quam vis”. *Propozycja współczesnego dialogu edukacji z religią*. „Pedagogia Christiana”. *Dialog – Religia – edukacja II*. Toruń 2010, nr 2/26.

Konkluzje pedagogiczne

Edukacja międzykulturowa jest szczególną dziedziną edukacji, w której – zarówno na przebieg, jak i efekty – znaczący wpływ wywiera dojrzałość osobowości oraz ogólna kompetencja kulturowa i społeczna tak edukowanych, jak edukujących. Zależność ta jest szczególnie widoczna w działaniach odwołujących się do religijności bądź podejmowanych w środowisku zróżnicowanym religijnie. Po przyjęciu tego założenia można jednak wskazać dwa obszary zadań specyficznych w tym zakresie dla praktyki edukacji międzykulturowej. Pierwszym jest obszar pogłębiania religijności, drugim – obszar budowania przestrzeni, która, sprzyjając sytuacji spotkania, budowałaby warunki do dialogu.

W każdym z wyodrębnionych obszarów rysuje się kilka zadań dla edukacji międzykulturowej formalnej i nieformalnej.

Zasadniczym zadaniem jest uświadomienie na poziomie indywidualnym i społecznym istoty religijności. Jak długo jest ona traktowana wyłącznie jako element tradycji i folkloru, jako zespół utrwalonych obyczajów i wzorców zachowań, tak długo stymuluje religijność nieautentyczną, nieświadomą i bezrefleksyjną, w efekcie – karykaturalną, blokującą rozwój religijności dojrzałej. Konsekwencją jest konfliktogenny charakter kontaktów przedstawicieli różnych wyznań i religii, a co za tym idzie – brak możliwości stworzenia przestrzeni spotkania. Świadomość religijności jako szczególnej sfery życia duchowego człowieka (jako stosunku do wartości, racji przyjmowanych w ich hierarchizowaniu, roli sacrum, w religiach monoteistycznych – relacji z Bogiem) powinna znaleźć miejsce zarówno w programach edukacji międzykulturowej, jak i wszelkiej edukacji związanej z szeroko pojętą kulturą człowieka. Uświadamianie istoty dojrzałej religijności i dróg jej rozwoju powinno obejmować w pierwszym rzędzie kadrę pedagogiczną, ale także rodziców i szerzej – społeczeństwo. Działania edukacyjne w tym zakresie musiałyby być oparte na współpracy różnych środowisk z Kościołami i wspólnotami religijnymi.

Kolejne zadanie dotyczyłoby wyposażania osób realizujących formalną edukację międzykulturową w kompetencje religioznawcze, ale i kształcenie u tych osób świadomości znaczenia ich dojrzałości religijnej w tworzeniu warunków spotkania z przedstawicielami innych religii. Równie ważne byłoby wyposażanie w takie kompetencje osób prowadzących edukację religijną i podejmowanie wspólnych działań, szukanie form współpracy, które uczyłyby osoby edukowane możliwości i wartości konstruktywnego spotkania. Sytuacje te prowadziłyby do realizacji trzeciego z zadań obszaru związanego z religijnością. Zadaniem tym byłoby organizowanie takich form kontaktu, współdziałania i współpracy z przedstawicielami różnych religii, które uczyłyby wzajemnego respektowania własnej odmienności religijnej, ale równocześnie

zakładałyby szukanie wspólnoty wartości i form, ich uświadamianie i wzmacnianie. Trud budowania takich form równocześnie inspiruje do pogłębiania własnej religijności, uświadamia zagrożenia jej ograniczania do konwencjonalności, małej refleksyjności, słabnącej wiary, co może pozornie nie „komplikować” kontaktów, ale równocześnie wywoływać brak zaufania i szacunku ze strony tych, którzy swoją religijność traktują poważnie.

Drugi z wyodrębnionych obszarów był związany z tworzeniem przestrzeni spotkania odwołującej się do religijności. Także w tym obszarze można zarysować zasadnicze zadania edukacyjne. Ich istotą jest takie budowanie przestrzeni potencjalnego spotkania, które nie zakładałoby automatycznej jego efektywności, w myśl modelu pełnego spotkania. Religijność, jak wspomniano wcześniej, nie dopuszcza żadnych doktrynalnych negocjacji ani kompromisów. Jest przeżywana nie tylko społecznie, ale bardzo osobiście. Dlatego trzeba założyć, że nie każdy uczestnik aranżowanej sytuacji kontaktu wewnętrznie zgadza się na bycie poznanym w swojej religijnej duchowości. Szacunek do drugiego człowieka i jego godności wymaga uwzględnienia takiej reakcji i edukacyjnego przygotowania, niwelującego ewentualne konflikty. Wydaje się, że ważne byłoby tu kształcenie odpowiedniej postawy wobec sytuacji spotkania na gruncie religijności. Taka postawa obejmowałaby: świadomość, zgodę i zrozumienie odmowy bycia poznawanym w sferze religijności przez drugą stronę potencjalnego spotkania, z jednoczesnym cierpliwym, wytrwałym dążeniem do uzyskania zaufania i takiej zgody. Drugim elementem postulowanej postawy byłaby umiejętność jasnego, rzetelnego przedstawiania własnej religii i religijności oraz przyjmowania z szacunkiem informacji o religii i religijności drugiego, stawiania ewentualnych pytań o czytelnej intencji poznawczej. Podkreślamy tu związek tego zadania z sytuacjami gromadzącymi przedstawicieli różnych kultur, ale musi on równolegle dotyczyć także edukacji religijnej, co pisząc o edukacji religijnej podkreśla J. Michalski w przywoływanym wyżej tekście: „W kształceniu, a więc także kształceniu religijnym, nie powinno się rezygnować z prawa do wyrażania podzielanych wartości i znaczeń. Kształcenia nie można bowiem zawęzić do przekazywania obiektywnych informacji i formowania wystandaryzowanych kompetencji. Kształcenie jest przecież formą dialogu, w którym uczestniczące strony nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości. I właśnie dlatego należy się opowiedzieć po stronie takiej wizji edukacji, która – przekazując obiektywne informacje i kompetencje – nie rezygnuje z konfrontowania z wielością znaczeń, a jednocześnie wzmacnia tożsamość i wspomaga kształtowanie poglądów uczniów”¹⁴.

Ostatnim, najtrudniejszym zadaniem byłaby umiejętność radzenia sobie z sytuacją, w której wyznawane wartości nie tylko nie są podzielane, nie

¹⁴ J. MICHAŁSKI: *Plus ratio quam vis...*, s. 120.

tylko różnią, ale zasadniczo dzielą. Wtedy szansą na spotkanie jest wytrwałe poszukiwanie porozumienia na poziomie wartości wyższych, w tym – prawdy o człowieku, jego potrzebie szacunku i miłości, wolności i rozwoju, poznawania świata, realizacji dobra, zachwytu i podziwu dla piękna. Postawa taka zakłada szukanie wspólnoty człowieczeństwa, a nie strategii uciekania od potencjalnie niebezpiecznych sytuacji ujawniania różnic – w sytuacji doraźnie atrakcyjne, łączące jedynie wspólną korzyścią czy przyjemnością.

To właśnie religijności przedstawicieli różnych kultur dotyczy w ogromnym stopniu sytuacja „nieredukowalnej różnicy”, o konieczności respektowania której mówi J. Nikitorowicz. Mimo to może ona stawać się przestrzenią spotkania prowadzącego do dialogu, jeśli ma charakter religijności dojrzalej bądź procesu jej osiągania. Z perspektywy edukacyjnej błędne jest ograniczanie się w edukacji międzykulturowej do coraz bardziej atrakcyjnych, ale powierzchownych form kontaktów międzykulturowych, płaszczyzn możliwie najłatwiejszego porozumienia, rezygnującego z poznawania drugiej strony („Innego”) jako podmiotu, człowieka o określonej tożsamości, strukturze psychicznej i duchowej, reprezentanta określonej kultury jako złożonego systemu znaczeń i wartości. Takie głębsze widzenie kulturowej odmienności, pozwalające uznawać w „Innym” – „Drugiego”, powinno wziąć pod uwagę m.in. (a czasem przede wszystkim) jego stosunek do religii i religijności, a równocześnie zakładać uczciwe przedstawianie własnej religijności i religijności własnej społeczności. Celem jest bowiem nie tyle wyrażenie a nawet wyjaśnienie sobie nawzajem różnic, ale deklarowane, konsekwentne dążenie do sytuacji spotkania i dialogu. Bardzo trafne wydaje się w tym kontekście stwierdzenie przywoływanego wcześniej V. Possentiego, które stanowi wyrazisty głos w debacie o budowaniu ładu społecznego w społeczeństwach wielokulturowych, ale może być też ważnym przyczynkiem do dyskusji nad miejscem religijności w programach dzisiejszej edukacji międzykulturowej: „wymóg bezkonfliktowego przyjmowania innych nie może wywracać ani zmieniać głęboko historii, tradycji, cywilizacji, humanizmu ludu. W społeczeństwie otwartym akceptuje się odmienność, nie wysławiając jej stale; w sposób dialogiczny szuka się zabezpieczenia elementów wspólnoty i równości, starając się likwidować ewentualne blokady nacjonalistyczne albo rasistowskie, uwydatniając racje tożsamości i historycznej ciągłości ludów. Jednostronne uznanie, któremu nie odpowiada faktyczne uznanie z drugiej strony, jest przeciwne wszelkiemu duchowi otwarcia”¹⁵. Prawdziwym poważnym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej jest więc dziś tworzenie przestrzeni spotkania również na gruncie religijności, respektowanej i szanowanej, ale traktowanej zawsze jako przestrzeń potencjalnego spotkania i dialogu.

¹⁵ V. POSSENTI: *Religia i życie publiczne...*, s. 174.

Jana Pawła II myślenie o związkach wiary i kultury – wyzwaniem dla wychowania chrześcijańskiego

Synteza kultury i wiary jest wymaganiem nie tylko kultury, lecz także wiary [...]. Wiara, która nie staje się kulturą, jest wiarą nie w pełni przyjętą, nie w całości przemyslaną, nie przeżytą wiernie.

Problem związku wiary i kultury został zarysowany mocno w dokumentach Soboru Watykańskiego II i nauczaniu kolejnych Papieży. Potrzebę dostrzegania i realizowania tego związku szczególnie wyraźnie podkreślał Jan Paweł II. Jego słowa przywołane na wstępie pokazują, że kultura nie tyle i nie tylko *jest* owocem wiary, ale *powinna* nim *być*. Równocześnie jest i powinna być świadectwem wiary, jako jej owoc.

Powierzchniowa interpretacja wezwania do przekładania wiary na kulturę, wezwania powtarzanego przez Jana Pawła II na przestrzeni całego Jego pontyfikatu i kontynuowanego przez Jego następców, Benedykta XVI i Franciszka, może zrodzić pytanie: czy należy je rozumieć jako wezwanie do wszystkich? Nie każdy przecież ma związki ze światem kultury, nie każdy jest twórcą, nie każdy ma warunki, żeby podejmować kontakty z kulturą, szczególnie tą ambitniejszą, w tym – kontakty z kulturą jednoznacznie „chrześcijańską”, wreszcie nie każdy ma kompetencje do tego, żeby taką kulturę rozpoznać, wybrać wśród zalewających współczesnego człowieka ofert i marketingowych zachęt kultury masowej.

Gdyby kierować się przekazami społecznymi, medialnymi, sformułowaniami języka potocznego i komunikatami formalnymi, które odwołują się do „kultury”, zrozumienie tego pojęcia okazałoby się bardzo trudne. Pierwsze skojarzenie to najczęściej świat twórczości artystycznej, która od wieków stanowi „świat kultury”, skupia „ludzi kultury”, jest dziedziną, w której powstają „dzieła kultury”. To skojarzenie ma swoje mocne podstawy i nie jest przypadkiem, że to ono właśnie dominuje w myśleniu o kulturze, tym samym wywo-

lując wspomniane wątpliwości co do tego, jak należy rozumieć związki kultury z wiarą a przede wszystkim, czy dotyczą one każdego.

Dziś krąg znaczeń pojęcia kultury poszerza się w społecznej świadomości o takie określenia, jak: kultura społeczna, artystyczna, moralna, polityczna, pedagogiczna, kultura osobista i kultura bycia, a w kontekście odnoszenia kultury do miejsca lub czasu: kultura polska, europejska, regionalna, miejska, osiedlowa, kultura starożytna, średniowieczna, dawna i współczesna itp. W obiegu językowym pojęcie kultury okazuje się coraz wygodniejsze do nazywania doraźnej sytuacji i charakteryzowania określonych zachowań wyróżniających daną grupę czy środowisko: kultura korporacyjna, kultura biznesu, kultura picia, kultura korzystania z dróg, kibicowania, świętowania, odpoczywania itp. Najbardziej potoczne rozumienie ogranicza jednak „kulturę człowieka” do korzystania z różnych ofert instytucji kultury (kina, teatru, filharmonii), podejmowania różnych form aktywności tradycyjnie uważanej za kulturalną (czytanie książek, słuchanie muzyki, własna twórczość), wreszcie – znajomości ogólnych zasad zachowania w danym środowisku czy społeczeństwie (*savoir vivre*, dobre wychowanie).

Równocześnie rolę przypisywaną dziś kulturze w praktyce życia społecznego trudno uznać za szczególnie istotną. Sprowadza się ją najczęściej do artystyczno-estetycznego dodatku do codziennego życia, do swoistego luksusu, sfery pięknych, ale trudno dostępnych wrażeń, przedmiotu aspiracji, ale też nierzadko traktuje się ją jako środek służący poprawianiu własnego wizerunku czy pozycji społecznej.

Rozumienie pojęcia kultury dodatkowo komplikuje fakt, iż obok opisywania sposobu życia człowieka i jego wytworów służy ono równocześnie do oceniania i wyrażania sądów wartościujących o poszczególnych osobach, grupach czy społecznościach. Mówimy, że ktoś jest „bez kultury”, zaś inny prezentuje „wysoką kulturę”, w danym społeczeństwie „uderza brak kultury” politycznej, kultury dialogu, kultury osobistej czy po prostu – brak kultury. Wielość filozoficznych, antropologicznych, socjologicznych i psychologicznych koncepcji kultury nie ułatwia świadomego poruszania się w świecie kultury.

W sytuacji tak wyraźnego chaosu pojęciowego i myślowego związanego z rozumieniem i odwoływaniem się do kultury, namysł nad relacją wiary (tu – głównie wiary chrześcijańskiej) i kultury, próba wyjaśnienia sensu ich związku, wreszcie formułowanie wniosków dotyczących wychowawczych konsekwencji takiego spojrzenia na kulturę wymagają bliższego przyjrzenia się problemowi kultury z perspektywy chrześcijańskiej.

Jan Paweł II posługiwał się często określeniem kultura „prawdziwa”, uznając ją za sferę rozwoju człowieka, w której zawierają się i budują wartości duchowe stanowiące centrum człowieczeństwa, człowieczeństwa integralnego, pełnego, łączącego wymiar materialny z duchowym. To w „kulturze prawdziwej” widział owoc wiary, kształt życia, który wyraża i potwierdza wiarę człowieka.

Jana Pawła II rozumienie pojęcia „kultury prawdziwej”

Zrozumienie tego określenia wymaga przywołania dwu głównych tradycji myślenia o kulturze. W myśl obydwu kultura jest właściwym jedynie człowiekowi kształtem życia. W obydwu też specjalną rolę w nadawaniu życiu ludzkiego kształtu odgrywa z jednej strony kultura duchowa, najczęściej interpretowana jako nauka, sztuka, religia, język, z drugiej strony – moralność. Różnica obu tradycji wynika ze sposobu rozumienia, co oznacza kształt życia „właściwy człowiekowi”, jak rozumiany jest tu *człowiek* i *właściwy* kształt jego życia.

Pierwsza z tradycji zakorzeniona jest w źródłowym znaczeniu słowa „kultura”, dotyczącym „uprawy” (najpierw jedynie ziemi, później także ducha), i tu kultura jest procesem i efektem „uprawiania człowieczeństwa” – zarówno w sensie pracy nad własnym człowieczeństwem, nad człowieczeństwem poszczególnych jednostek, jak i nad ludzkim wymiarem społeczeństwa. Człowiek w świetle tej tradycji jest jedyną istotą, która w trudzie doskonalenia nadaje swojemu życiu, a poprzez więzi i stosunki międzyludzkie – także życiu swojej społeczności, określony kształt, kształt „ludzki”. Jest więc twórcą kultury. Dzięki jego wysiłkom poziom „uczłowieczenia” i jego samego, i tych, wśród których żyje, i wytworów służących tej pracy a więc świata, w którym żyje, wzrasta. Realizacja tego procesu wymaga świadomej aktywności, trwającej przez całe życie pracy nad sobą i nad „uczłowieczaniem” świata. Jest to praca, która zmienia ten świat w miejsce coraz bardziej sprzyjające rozwojowi człowieka, rozwojowi rozumianemu osobowo – dążeniu do prawdy o człowieku i świecie, do dobra i piękna, spełnianiu siebie w miłości jako byciu darem, służeniu dobru wspólnemu, w kontemplowaniu i chwaleeniu Boga, w podejmowaniu z radością swojego powołania.

Druga tradycja, osadzona w antropologii kulturowej, również przyjmuje, że kultura jest kształtem życia człowieka, obejmującym wartości, wzory i normy, jakimi człowiek się kieruje, zachowania i działania, jakie realizuje, oraz wytwory tych zachowań (ich treści i formy). Akcentuje jednakże, iż kultura jest kształtem życia właściwym dla danej grupy czy społeczności, tzn. cechującym tę grupę, a więc będącym podstawą jej tożsamości, czynnikiem integrującym, pozwalającym zrozumieć jej historię i współczesność poprzez jej dorebeka i racje działań podejmowanych przez jej członków. W tym ujęciu kultura jako świat zachowań i wytworów człowieka, sposobów jego myślenia i działania określa go, składa się na jego „wizerunek”, wyjaśnia i uzasadnia jego sposób i styl życia. Wielość sposobów życia różnych grup prowadzi do wielości kultur, zaś społeczna świadomość wielości kultur i uznanie ich równoważności – do szukania możliwości porozumienia między nimi i budowania warun-

ków dialogu. Człowiek jest przez kulturę zewnętrzną kształtowany, ponieważ żyjąc zgodnie z przyjętymi normami, wzorami, wartościami, wzrastając w otoczeniu wytworzonym w procesie „uczłowieczania się” jego społeczności, wychowywany w rodzinie, pozostający pod wpływem oddziaływań różnych środowisk, przyjmuje określony sposób życia za swój. Staje się członkiem kultury swojej społeczności i czasu.

Te dwa ujęcia w istocie są komplementarne, dopełniają się i uzupełniają. Jednostronny wybór i powierzchowna interpretacja któregoś z nich może prowadzić do wykrzywienia obrazu kultury. Dziś mamy do czynienia z takim właśnie zagrożeniem, które potencjalnie może być źródłem nieporozumień, dylematów a nawet konfliktów związanych z odwoływaniem się do argumentów związanych z odmiennie rozumianą kulturą. Obserwujemy, że zaczyna dominować myślenie o kulturze jako zbiorze zewnętrznych warunków nie tylko oddziałujących, ale determinujących życie człowieka. Stąd częste postawy pesymizmu, rezygnacji, bezradności i bierności wobec zatrwających diagnoz dotyczących kultury współczesnej.

Na problem ten zwrócił już uwagę Jan Paweł II w jednym z pierwszych wygłoszonych na forum międzynarodowym i najważniejszych dla współczesnej kultury przemówień, w siedzibie UNESCO w Paryżu, w 1980 roku. Podkreślał w nim, iż oczywiście można poznawać człowieka i jego kulturę poprzez świat jego wytworów, ale nie można zapominać, że „człowiek, i tylko człowiek, jest sprawcą i twórcą kultury; człowiek, i tylko człowiek, w niej się wyraża i w niej się potwierdza”¹. Nie wystarczy więc szukać prawdy o człowieku w jego kulturze, choć jest to ważna płaszczyzna jego poznania i zrozumienia. Trzeba zaczynać od pytania o istotę człowieka, jego człowieczeństwa. Jeśli kultura jest wyrazem pracy istot ludzkich nad własnym człowieczeństwem, podstawowe pytanie domagające się odpowiedzi brzmi: Kim jest i kim ma być człowiek? Co ma w sobie doskonalić? Co jest istotą człowieczeństwa? Pytania te sprowadzają się do kolejnych: Jaka jest prawda o człowieku? Czy da się ją poznać, nie szukając prawdy o świecie, o Bogu, o stosunku człowieka do siebie, do innych ludzi i do Boga?

Od początku swojego pontyfikatu Jan Paweł II uświadamiał światu, iż kulturze współczesnej pilnie potrzebna jest właściwa, „zdrowa” antropologia – uznanie w człowieku osoby – istoty, w której integralnie łączą się wymiar fizyczny, psychiczny i duchowy. Mówił: „Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej »jest«. Na tym także opiera się owo kapitalne rozróżnienie pomiędzy tym, czym człowiek jako człowiek jest, a tym, co posiada [...]. Wszystko, co człowiek »ma«, o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek przez to, co

¹ JAN PAWEŁ II: Przemówienie w siedzibie UNESCO. Paryż, 2.06.1980. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków 2008, s. 283.

posiada, może równocześnie pełniej »być« jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych człowieczeństwu wymiarach jego bytowania². Koncepcja ta jest oparta na uznaniu bezwarunkowej godności osoby ludzkiej, na jej wolności i rozumności, na orientacji na wartości duchowe: prawdę, dobro i piękno, na dążeniu do transcendencji, na spełnianiu się w byciu bezinteresownym darem dla drugiego, w konstruktywnym dążeniu do realizowania dobra wspólnego (rozumianego osobowo) we wspólnotach. Człowiek widziany osobowo, rozumiejący, że jest osobą, szanowany jako osoba, a także społeczeństwo respektujące w swoich członkach ich osobowy status, budują kształt życia społecznego tak, by każdy mógł bardziej »być«, niż »mieć«. W ten sposób tworzona jest »prawdziwa« kultura. Równocześnie tylko kultura prawdziwa może sprzyjać rozwojowi osobowemu jednostek i społeczeństw.

Z perspektywy Kościoła »prawdziwa« kultura pozwala zarówno nieść ewangelię do innych kultur, z pełnym szacunkiem dla ich przedstawicieli i ich dorobku, z gotowością odkrywania, jak rozwijali i rozwijają swoje człowieczeństwo w konkretnych warunkach i przestrzeni, jak i niezależnie od kulturowych uwarunkowań ochraniać każdego człowieka w jego godności, zachęcać go i wspomagać w podejmowanych wysiłkach osobowego rozwoju³.

»Prawdziwa« kultura jest więc kształtem życia zorientowanego na prawdę, życia dążącego do kształtowania człowieczeństwa – własnego i innych – zgodnie z prawdą o człowieku i świecie. Nawet jeśli w nauczaniu Kościoła i dotyczących kultury wypowiedziach ludzi Kościoła nie pojawia się określenie »kultura prawdziwa«, w znaczeniu wprowadzonym przez Jana Pawła II, to w świetle chrześcijańskiego widzenia człowieka i jego kultury treści związane z kulturą najczęściej dotyczą właśnie kultury prawdziwej.

Sens kultury jako kultury prawdziwej Jan Paweł II wyjaśniał w wielu miejscach, przybliżając jej pozytywne (tzn. czym jest) i negatywne (jaką kulturą nie jest) rozumienie. Przytoczmy kilka znaczących interpretacji. W Pradze do ludzi nauki i kultury Ojciec Święty mówił: »Bez perspektywy transcendentnej, bez zmysłu przekraczania widzialnej rzeczywistości każda kultura pozostaje żałosnym fragmentem, niczym wieża Babel. Nie można budować kultury, pomijając czy uparcie odrzucając to, czym jest *cultus* – szacunek, poszanowanie. Człowiek niekulturalny i naród niekulturalny to człowiek i naród bez szacunku dla siebie, dla bliźniego, dla świata, dla Boga⁴. Po tak klarownej cha-

² JAN PAWEŁ II: Przemówienie na Uniwersytecie Narodów Zjednoczonych w Hiroszimie. 25.02.1981. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II...*, s. 310.

³ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do członków Papieskiej Rady do Spraw Kultury. Rzym, 18.01.1983. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II...*, s. 300.

⁴ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do ludzi nauki i kultury. Praga, 21.04.1990. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II...*, s. 334.

rakterystyce prawdziwej kultury, w pełni czytelne jest zawarte w następnym zdaniu stwierdzenie: „Życie pozbawione kultury [co można rozumieć – pozbawione kultury prawdziwej, K.O.] to życie bez głębi, bez tajemnicy, bez ducha, życie zdeterminowane jedynie użyciem i konsumpcją, życie płytkie. Z kolei w przemówieniu do Papieskiej Akademii Nauk Jan Paweł II przeciwstawił kulturę prawdziwą – kulturze „rozdartej”, zagrażającej współczesnemu światu i człowiekowi. Powiedział: „Współczesna kultura czyni koniecznym nieustanny wysiłek syntezy danych i integracji wiedzy. To prawda, że sukcesy nauki, których jesteśmy świadkami, są wynikiem specjalizacji poszukiwań. Jeśli jednak nie równoważy jej refleksja zmierzająca do ukazania wzajemnych powiązań różnych dziedzin wiedzy, powstaje ogromne ryzyko ukształtowania się »kultury rozdartej«, która byłaby w istocie zaprzeczeniem prawdziwej kultury. Kultura nie jest bowiem do pomyślenia bez humanizmu i mądrości”⁵. Kultura prawdziwa musi więc być kulturą pełną, opartą na mądrości i humanizmie. Zaznaczmy, że Jan Paweł II mówił o „nowym humanizmie” – traktującym człowieka jako osobę obdarzoną bezwzględną wartością, istotę odkupioną przez Chrystusa i powołaną do świętości. Istotę, która może przekraczać siebie „dla trwałego wcielania w dzieła sztuki i myśli transcendentnych wartości piękna i prawdy”⁶, w których „mniej lub bardziej przelotnie” wyczuwa wyraz absolutu⁷. Przywoływane już przemówienie w siedzibie UNESCO w Paryżu zawiera sformułowania zasadnicze dla właściwego rozumienia *kultury prawdziwej*, tzn. pełnej: „Nie ulega wątpliwości, że pierwszym i podstawowym zjawiskiem kulturowym jest sam człowiek, duchowo dojrzały, czyli człowiek w pełni wychowany, zdolny wychowywać sam siebie i innych. Nie ulega też wątpliwości, że pierwszym i podstawowym wymiarem kultury jest zdrowa moralność: kultura moralna”⁸.

Odwołując się do myślenia o kulturze Jana Pawła II, trzeba więc rozumieć kulturę jako świat człowieka, ale człowieka widzianego w prawdzie o nim i jego istocie, o jego celu i miejscu w świecie. Trzeba przyjąć, że „prawdziwa kultura człowieka leży w głębi jego istoty”⁹. A jeśli ma być dziełem tworzoną przez człowieka i tworzącą go w całej jego integralności, musi być kulturą prawdziwą, kulturą pełną, „właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka”¹⁰.

⁵ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do Papieskiej Akademii Nauk. Rzym, 31.10.1992. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II...*, s. 358.

⁶ JAN PAWEŁ II: *List do Kardynała Sekretarza Stanu Agostino Casaroli w związku z powołaniem do życia Papieskiej Rady ds. kultury*. Rzym, 20.05.1982. W: JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Rzym 1986, s. 162.

⁷ Ibidem.

⁸ JAN PAWEŁ II: Przemówienie w siedzibie UNESCO..., s. 288.

⁹ JAN PAWEŁ II: Przemówienie na Uniwersytecie Narodów Zjednoczonych w Hiroszimie..., s. 310.

¹⁰ JAN PAWEŁ II: Przemówienie w siedzibie UNESCO..., s. 282.

Jest to warunek tego, by kultura mogła służyć „wyniesieniu człowieka i rozwojowi współpracy między narodami”¹¹.

To, że jakiś fragment życia danej grupy jest z perspektywy kulturoznawczej na tyle dla niej charakterystyczny, że opisywany jako element jej kultury, że jakaś aktywność jest analizowana przez socjologów jako uczestniczenie w kulturze i powszechnie kojarzona z kulturą, nie oznacza jeszcze, że z perspektywy chrześcijańskiej mamy do czynienia z kulturą prawdziwą, pełną, tą, która stanowi owoc wiary.

Relacja wiary i kultury

Tak jak potoczne rozumienie kultury stawia ją na luksusowym marginesie życia codziennego, tak powierzchowne traktowanie wiary zamyka ją w prywatnej sferze duchowych przeżyć człowieka, również nie wiążąc jej z kształtem codziennego życia i tworzących go sposobów myślenia, działania, dokonywania wyborów życiowych, podejmowania decyzji, sposobów funkcjonowania wśród ludzi, przeżywania radości i dramatów, wykonywania pracy i świętowania. I wiara, i kultura, pozbawione swego prawdziwego sensu, w praktyce stanowią więc marginesy „normalnego” życia, dodawane do niego, ale nie wpływające znacząco na jego kształt. W tym świetle nie dziwi sytuacja, w której kultura współczesna jako kształt życia współczesnych społeczeństw w niewielkim stopniu wyraża wiarę jednostek i społeczności w Boga, częściej wydaje się świadczyć o braku głębszego ich związku z wiarą. Samą kulturę chrześcijańską interpretuje się raczej jako kulturę sięgającą do tematyki chrześcijańskiej, niż jako kulturę wyrastającą z chrześcijańskiej wiary, będącą wyrazem i potwierdzeniem wiary jej twórców. A twórcami kultury są przecież nie tylko twórcy dzieł kultury duchowej – sztuki i nauki, ale wszyscy, którzy budują swoje życie, nadając mu kształt bardziej lub mniej zgodny ze swoją wiarą.

Zagadnienie relacji wiary i kultury jest, szczególnie od Soboru Watykańskiego II, głęboką troską Kościoła. Jednym z najważniejszych dokumentów tego Soboru, ukończonym w grudniu 1965 roku w ostatniej fazie prac soborowych, po długich dyskusjach i konsultacjach, jest Konstytucja Duszpasterska „O Kościele w świecie współczesnym” *Gaudium et spes*. Trzeba zaznaczyć, że Karol Wojtyła był jednym z bardziej aktywnych uczestników prac nad tym dokumentem. W kontekście przedstawianych tu rozważań na szczególnie uwagę zasługuje rozdział tej Konstytucji poświęcony rozwojowi kultu-

¹¹ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do intelektualistów Combra, 15.05.1982. W: JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura – dokumenty, przemówienia, homilie*. Rzym–Lublin 1988, s. 152.

ry (i tym samym relacji Kościoła z kulturą współczesną) oraz zadaniom chrześcijan w rozwijaniu kultury. W tym miejscu potrzebne wydaje się zacytowanie przyjętej w tejże Konstytucji definicji kultury, według której „mianem kultury w sensie ogólnym oznacza się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia swego ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać sam świat pod swoją władzę; czyni bardziej ludzkim życie społeczne tak w rodzinie, jak i w całej społeczności państwowej przez postępowanie obyczajów i dążenia, i instytucji; wreszcie w dziełach swoich w ciągu wieków wyraża, przekazuje i zachowuje wielkie doświadczenia duchowe na to, aby służyły one postępowi wielu a nawet całej ludzkości”¹². Zawarta w tym dokumencie chrześcijańska interpretacja kultury pokazuje, że jest to ujęcie łączące oba wyróżnione wcześniej stanowiska, ale wyraźnie akcentujące nadrzędność doskonalenia człowieczeństwa, nawet jeśli przebiega ono różnie, odpowiednio do różnych sposobów życia, tworzących wiele kultur. W dalszej części tegoż rozdziału jeszcze wyraźniej mówi się o stawianiu w centrum kultury doskonalenia (się) człowieka w pełnej jego materialno-duchowej integralności: „Trzeba, aby kultura ludzka tak się dziś rozwijała [...], by harmonijnie urabiała całą osobę ludzką i pomagała ludziom wypełniać te zadania, do których powołani są oni wszyscy, zwłaszcza zaś chrześcijanie zespoleni po bratersku w jednej rodzinie ludzkiej”¹³. I dalej „Kościół przypomina wszystkim, że kulturę odnosić należy do pełnej doskonałości osoby ludzkiej, do dobra wspólnoty i całej społeczności ludzkiej. Dlatego należy tak kształtować ducha, aby rozwijała się zdolność podziwiania, wnikania w głąb kontemplacji i urabiania sobie sądu osobistego oraz zdolność kształcenia zmysłu religijnego, moralnego i społecznego”¹⁴. Już jako Papież, Jan Paweł II wielokrotnie podkreślał, że nauczanie soborowe związane z relacją wiary i kultury z takim trudem przenika do praktyki życia Kościoła i postaw współczesnych chrześcijan. Znamienne są słowa z początku pontyfikatu (z roku 1982) skierowane do przedstawicieli społeczności jednego z europejskich uniwersytetów: „Nie ma bowiem sprzeczności pomiędzy kulturą i wiarą, co stanowczo podkreślił Sobór Watykański II; przeciwnie, mogą one nawzajem wyjaśniać się i wzbogacać. Stąd płynie szczególna odpowiedzialność chrześcijańskich naukowców oraz katolickich szkół wyższych, odpowiedzialność za przyczynienie się do usunięcia poważnego zakłócenia równowagi pomiędzy ogólną kulturą a pogłębianiem wiary, które – jak się wydaje – często bywa zakończone przedwcześnie, co musi się odbijać na postępowaniu chrześcijan i ich obecności w świecie”¹⁵.

¹² Sobór Watykański II. Konstytucja Duszpasterska: *O Kościele w świecie współczesnym. Gaudium et spes*, s. 53.

¹³ Ibidem, s. 56.

¹⁴ Ibidem, s. 59.

¹⁵ JAN PAWEŁ II: *Dobro kulturalne każdego człowieka jest wartością dla innych*. Przemówie-

Kultura, by była żywa i rozwijała się, wymaga wolności, ponieważ wolność jest atrybutem osoby ludzkiej. Co więc znaczy w świetle myślenia chrześcijańskiego wolne tworzenie kultury, która równocześnie byłaby kulturą pełną, prawdziwą, doskonałą człowieka, społeczeństwo i świat? Ten trudny problem pokazany w świetle prac soborowych znajdujemy w wypowiedzi Karola Wojtyły z 1964 roku, w ramach konferencji zorganizowanej przez „Tygodnik Powszechny” i „Znak” w Krakowie.

Wojtyła mówił tam o roli chrześcijan w tworzeniu kultury, potrzebie ich aktywnej obecności w kulturze. W tym czasie intensywne prace nad Konstytucją *Gaudium et spes* jeszcze trwały, ale już zarysowywały się główne jej zręby. Zacytujmy Karola Wojtyłę: „Przede wszystkim więc każdy chrześcijanin jest wyznawcą swojej wiary. Wyznawać to znaczy dawać świadectwo prawdzie bożej, objawionej przez Chrystusa i w Chrystusie, oraz własnemu o tej prawdzie przekonaniu. »Wyznawstwo« nie określa jakiegś odrębnej dziedziny działań, ale szuka dla siebie miejsca we wszystkich dziedzinach. Pozostaje ono w najściślejszym związku z tworzeniem kultury w tym jej najgłębszym, »najwewnętrzniejszym« znaczeniu, gdzie dziełem kultury jest po prostu sam człowiek”¹⁶. Dalej Wojtyła wyjaśnia, że wyznawstwo przenikające tworzoną kulturę przenosi się na jej wytwory – dzieła kultury, które nabierają szczególnego charakteru. I tu znów warto zacytować Autora. „Nie chodzi tutaj tylko o obecność na zasadzie treści materialnej, ale o daleko jeszcze ważniejszą obecność na zasadzie stylu, czyli treści formalnej. Chodzi o jakąś chrześcijańską miarę samego tworzenia, która oczywiście dopuszcza niezliczoną ilość wariantów i indywidualności”¹⁷. Problem przekładania wiary na kulturę stanie się później jednym z ważniejszych wątków pontyfikatu Jana Pawła II. Papież w różnych gremiach tłumaczył, dlaczego tak ważne współcześnie jest niedopuszczenie do tego, by wiara i kultura oddaliły się od siebie zarówno w świadomości ludzi, jak i w ich życiu. Od początku swojego pontyfikatu wielokrotnie podkreślał istnienie chrześcijańskiej koncepcji kultury, opartej na osobowym i wspólnotowym wymiarze doskonalenia się człowieka. Wyjaśniał, że kultura, będąc wyrazem i potwierdzeniem człowieka, jest głęboko zakorzeniona w Ewangelii, z niej czerpie swój dynamizm, prawdę o człowieku, sensie i celu jego życia, o towarzyszącej mu miłości Boga. Człowiek tworzy siebie „wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współ-

nie do przedstawicieli Katolickiego Uniwersytetu Portugalskiego. Lizbona, 14.05.1982. W: JAN PAWEŁ II: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Rzym 1986, s. 146.

¹⁶ ABP. K. WOJTYŁA: *Chrześcijanin a kultura: nauka o Kościele odsłania prawdę o człowieku*. W: IDEM: *Odnowa Kościoła i świata. Refleksje soborowe*. Rzym 2014, s. 159–160.

¹⁷ Ibidem, s. 160.

działania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra – i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot¹⁸.

Wiele lat później, w swojej ostatniej książce *Pamięć i tożsamość*, Jan Paweł II jeszcze raz podnosi problem zakorzenienia ludzkiej kultury w wierze. Warto przyjrzeć się temu ujęciu, które pojawia się pod koniec pontyfikatu Jana Pawła II i jest wyrazem wieloletniej pracy myśli Papieża nad kulturą, jej sensem i rolą. Znajdujemy tam m.in. myśl, że słowa Boga z Księgi Rodzaju „Czyńcie sobie ziemię poddaną” są „najpierwotniejszą i najbardziej kompletną definicją ludzkiej kultury. Czyńcie sobie ziemię poddaną to znaczy odkrywać i poznawać prawdę o własnym człowieczeństwie [...] Tym samym Bóg zadał człowiekowi konkretną misję: realizować prawdę o sobie samym i o świecie”¹⁹. Ta prawda, prawda o człowieku jako osobie ludzkiej, istocie stworzonej na obraz i podobieństwo Boga, jest prawdą o bożym rysie człowieczeństwa, a więc i kultury. Człowieczeństwo jest bowiem „wszczepione w boskość Chrystusa”. I więcej: „Jedynie przyjmując zaszczepienie w boskości Chrystusa, człowiek może się w pełni zrealizować. Odrzucając to zaszczepienie skazuje się w jakimś sensie na człowieczeństwo niepełne”²⁰.

Zrozumienie a przede wszystkim wprowadzanie w życie nauczania Chrystusa, przynależności i miłości do Niego, od początku nie było dla chrześcijan łatwe i nie mogło się oprzeć na żadnych gotowych wzorach zaczerpniętych z innych kultur. Wzory codziennego życia wiarą, przykłady pomagające nadawać nowy kształt własnemu życiu, zmieniać je, tworzyć nową kulturę – kulturę chrześcijańską zostawił Chrystus w przypowieściach. Choć dzieją się w realiach Ziemi Świętej czasów Chrystusa, w sytuacjach zaczerpniętych z jej kultury, zawierają pouczenia ponadczasowe, stanowiące fundament kultury chrześcijańskiej. „Stając się człowiekiem, Syn Boży wniósł bowiem w dzieje ludzkości całe ewangeliczne bogactwo prawdy i dobra, a wraz z nim objawił także nowy wymiar piękna: orędzie ewangeliczne jest nim wypełnione po brzegi”²¹.

Również biografie świętych wszystkich czasów i miejsc ukazują wielość i różnorodność sposobów życia, życia budowanego – poczynawszy od spraw zasadniczych do detali – na wierze, tym samym ukazują wielość i różnorodność tworzenia wewnętrznie zróżnicowanej, bogatej, ale wyrastającej z jednej wiary w Chrystusa – kultury prawdziwej.

W tym kontekście rozumiały stają się słowa Jana Pawła II z jednego z przemówień do ludzi nauki, w których zwrócił uwagę, że dobro kultural-

¹⁸ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do młodzieży na Wzgórzu Lecha w Gnieźnie, 3.06.1979. W: *Podręcznik Pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Łednicy*. Poznań 2008, s. 723.

¹⁹ JAN PAWEŁ II: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków 2005, s. 85.

²⁰ Ibidem, s. 103.

²¹ JAN PAWEŁ II: *List Ojca Świętego do Artystów*. Watykan 1999, s. 12.

ne – a więc wewnętrzna kultura jednego człowieka jest wartością dla innych: „im większe jest czyjeś »dobro« kulturalne, tym bardziej musi ono być użyte – świadomie, czynnie odpowiedzialnie i po chrześcijańsku – jako wartość »dla drugich«”²². Ta myśl otwiera ważne perspektywy dla analizowania wychowawczych konsekwencji związków wiary i kultury. Jeśli wiara jest darem Boga, codzienne wierne praktykowanie wiary w każdej dziedzinie życia tworzy kulturę prawdziwą człowieka. Tym samym dar Boga dla osoby budującej swoje życie na wierze staje się, właśnie poprzez kulturę, darem Boga dla innych. Ważna jest więc świadomość, że człowiek kulturalny – uczciwy, uprzejmy, łagodny, pełen życzliwości i szacunku dla innych i świata, wrażliwy i uważny wobec innych nie jest jedynie kimś, kto ma łatwe usposobienie, atrakcyjną osobowość, „kindersztubę”, ogólne obycie, kogo spotkanie można traktować jak „los szczęścia”. Przeciwnie – każdy może być dla innych źródłem takiego pozytywnego doświadczenia kontaktu z kimś o kulturze prawdziwej. Podstawą jest nie samo ćwiczenie się w kulturze, ale wierne życie wiarą. Praktykowana wiara tworzy kulturę, a edukacja jako uczenie kultury jedynie pomaga szukać możliwie najlepszych form do wyrażania jej w życiu, motywuje do doskonalenia sposobu życia według kultury prawdziwej.

Kultura wysoka owocem wiary i drogą do wiary

Specjalną, niezastępowalną rolę w kulturze jako szukaniu i odkrywaniu prawdy o człowieku i świecie pełnią, wraz ze swymi odrębnymi drogami poznania, nauka i sztuka. Ważne miejsce zarówno w pontyfikacie dziś już świętego Jana Pawła II, jak kontynuujących wysiłki na rzecz budowania związków wiary z kulturą Jego następcy – Benedykta XVI, zajmowały spotkania z przedstawicielami środowisk naukowych i twórczych. Ich omówienie wymagałoby odrębnego opracowania. Warto jednak przynajmniej zaznaczyć, że w czasie tych spotkań wyraźne było dążenie współczesnych następców Świętego Piotra do zbliżenia tych środowisk do Kościoła, uświadomienie im ich misji w świecie i znaczenia stałego dialogu z wiarą, wartości tego dialogu dla obu sfer życia człowieka – kultury (w tym przypadku nauki i sztuki) i wiary. W tekstach obu tych wybitnych Papieży ostatnich lat stale powraca apel o obronę prawdy, docenienie oraz oddawanie sprawiedliwości wszystkim drogom poznania prawdy, w całej ich autonomii i specyfice – zarówno poprzez wiarę, jak na drodze poznania naukowego, wreszcie – kontaktu z pięknem. Najważniejsze, by

²² JAN PAWEŁ II: *Dobro kulturalne każdego człowieka jest wartością dla innych...*, s. 148.

wszystkim wybierającym daną drogą towarzyszyła świadomość istnienia jednej prawdy, do której wszyscy dążą, otwartość na wzajemne inspiracje, które mogą być wynikiem ich dialogu, odpowiedzialność za podejmowane działania i ich etyczny wymiar.

Nauka widziana przez pryzmat „kultury prawdziwej”, jeśli ma rzeczywiście wspierać rozwój człowieka i świata, musi zaakceptować ludzki wymiar kultury. W jednym z przemówień do ludzi nauki Jan Paweł II mówił: „Jako uczeni i badacze stanowicie międzynarodową wspólnotę, której działalność może być decydująca dla przyszłości ludzkości, ale pod warunkiem, że potrafić służyć prawdziwej kulturze człowieka i strzec tego cennego dziedzictwa. Waszym szlachetnym zadaniem jest praca nad rozwojem człowieka, nie tylko jego stanu posiadania, jego wiedzy czy siły. [...] To pojęcie kultury wynika z całościowego widzenia człowieka jako jedności ciała i duszy, osoby i wspólnoty, istoty rozumnej i uszlachetnionej przez miłość”²³.

Podobne oczekiwania kultura chrześcijańska stawia przed artystami. W *Liście do artystów* Jana Pawła II możemy przeczytać: „W rozległej panoramie kultury każdego narodu artyści mają swoje miejsce. Gdy idąc za głosem natchnienia tworzą dzieła naprawdę wartościowe i piękne, nie tylko wzbogacają dziedzictwo kulturowe każdego narodu i całej ludzkości, ale pełnią także cenną posługę społeczną na rzecz dobra wspólnego. Odrębne powołanie każdego artysty określa *pole jego służby*, a zarazem wskazuje *zadania*, które go czekają, ciężką *pracę*, do której musi być przygotowany, i wreszcie *odpowiedzialność*, którą winien podjąć. [...] Istnieje zatem pewna etyka czy wręcz »duchowość« służby artystycznej, która ma swój udział w życiu i odrodzeniu każdego narodu”²⁴. W dalszym fragmencie tego tekstu powraca myśl, że kultura będąca owocem wiary, także więc sztuka, nie musi ograniczać się do jednoznacznych nawiązań religijnych. O jej zakorzenieniu w wierze decyduje jej rzetelność w dążeniu do prawdy, jej stosunek do człowieka i świata widzianych szerzej niż w ramach materialnego bytu i pragmatycznego przetrwania. Czytamy tam: „Sztuka bowiem, jeżeli jest autentyczna, choć niekoniecznie wyraża się w formach typowo religijnych, zachowuje więc wewnętrznego pokrewieństwa ze światem wiary, tak że nawet w sytuacji głębokiego rozłamu między kulturą a Kościołem właśnie sztuka pozostaje swego rodzaju pomostem prowadzącym do doświadczenia religijnego. Jako poszukiwanie prawdy, owoc wyobraźni wykraczającej poza codzienność, sztuka jest ze swej natury swoistym wezwaniem do otwarcia się na Tajemnicę”²⁵.

²³ JAN PAWEŁ II: Przemówienie na Uniwersytecie Narodów Zjednoczonych w Hiroshimie..., s. 310.

²⁴ JAN PAWEŁ II: *List do Artystów*. [4], Watykan 1999, s. 10.

²⁵ JAN PAWEŁ II: *List do Artystów*. [10], Watykan 1999, s. 26.

Kontakt ze sztuką jest nie tylko drogą odkrywania prawdy o człowieku, ale odkrywania Boga. Kultura jest tu drogą prowadzącą do wiary, ponieważ z niej wyrasta. Nie trzeba przypominać miłości bł. Jana Pawła II do poezji, literatury, teatru, wrażliwości, z jaką mówił o wielkich dziełach malarstwa, ale także miłości Benedykta XVI do muzyki, wielu wypowiedzi i teksów, w których Papież Benedykt uświadamiał, jak ważną drogą do Boga jest droga przez piękno, jak niezwykłym wymiarem stworzonego przez Boga świata jest piękno, i jak ważnym elementem życia Kościoła jest troska o nie, dbanie o piękno liturgii. Najwyższe osiągnięcia ducha ludzkiego – kultura wysoka, obejmująca dzieła i działania najwybitniejsze, ponadprzeciętne, wyjątkowe w odkrywaniu prawdy o świecie i ludziach, o ich doświadczaniu i przeżywaniu życia, budzą w człowieku potrzebę prawdy, tęsknotę za pięknem, gotowość do czynienia dobra, wrażliwość na transcendencję. Tym samym otwierają na łaskę wiary. Historia kultury pokazuje, że ogromna liczba tych wielkich dzieł wyrosła na gruncie wiary, stała się efektem głębokiego przeżycia wiary, świadectwem bogactwa dróg poszukiwania Boga i odnajdywania go przez ludzi różnych czasów.

Świat dzieł kultury artystycznej, przekazując przeżycia poszczególnych ludzi, społeczeństw czy narodów jest ważnym budulcem i spoiwem ich pamięci i tożsamości, pomocą w rozumieniu siebie i swojej wspólnoty, czynnikiem wzmacniającym lub osłabiającym sens wysiłku doskonalenia siebie i swojego świata. Tekst książki *Pamięć i tożsamość* stanowi poruszające rozważanie i świadectwo widzenia w kulturze narodu – tu polskiego – owocu wiary chrześcijańskiej wielu jego pokoleń.

„Kultura prawdziwa” – centrum wychowania i podstawa kultury szkoły

Jednym z głównych środowisk kulturotwórczych jest szkoła jako miejsce edukacji formalnej, instytucja kształcąca i wychowująca. Ale jest też szkoła środowiskiem, w którym młode pokolenie spędza ogromną część swojego życia, część niezwykle ważną dla jego rozwoju. Szkoła odgrywa więc szczególną rolę w kształtowaniu się człowieka, a tym samym – w kształtowaniu się kultury.

Każda szkoła jest elementem szerszej kultury społeczeństwa i narodu, wprowadza w kulturę i ją buduje, pomaga w niej konstruktywnie uczestniczyć i twórczo się rozwijać. Równocześnie jako społeczność ma swoją wewnętrzną kulturę – swoją historię, tradycję, obrzędowość, symbolikę, swoje wartości, wzory, normy, zarówno formalnie deklarowane i zapisane, jak i nie-

formalnie funkcjonujące, typowe zachowania członków społeczności szkolnej, język i sposoby porozumiewania się, sposoby rozwiązywania problemów, styl działania i atmosferę. Kultura ta oddziałuje na samo środowisko danej szkoły, ale i szerzej, na zewnątrz, przez naturalne interakcje społeczne i programowe działania na rzecz innych. Szkoła jest wreszcie jednym z głównych środowisk, które powinno wspierać rodzinę w dziele wychowania.

W świetle chrześcijańskiej koncepcji kultury wychowanie oznacza proces sytuujący się w samym centrum kultury, jako przestrzeń doskonalenia się człowieczeństwa. Z tej perspektywy każda szkoła, będąc instytucją kształcącą i wychowującą, stymulującą i wspierającą rozwój uczniów, powinna starać się przynajmniej przeciwdziałać powstawaniu kultury „rozdarłej”, rozwijaniu się kultury egoizmów jednostkowych i grupowych. Przeciwnie, wszelkimi sposobami powinna pracować na rzecz kultury „prawdziwej”. Oczywisty kierunek szukania odpowiedzi kojarzy się w pierwszym rzędzie ze wzmocnieniem funkcji wychowawczej szkoły, przy założeniu stałej troski o poziom realizowanego w niej kształcenia. W wielu dokumentach Kościoła, a także w nauczaniu papieży i ich wypowiedziach do różnych gremiów, powraca wielokrotnie problem groźnego dla dzisiejszej kultury zdominowania szkolnictwa przez wąsko rozumiane kształcenie. Niestety, coraz bardziej aktualna wydaje się diagnoza Jana Pawła II, wyrażona już w 1979 roku w słowach: „Myślę, że coraz bardziej w świecie współczesnym, w różnych tego świata systemach, wytworzonych na gruncie różnych ideologii, które zresztą mają dość wspólny korzeń, coraz bardziej będzie oczywiste, że sama tylko produkcja wykształconych, wysoko wyszkolonych, wyspecjalizowanych jednostek nie rozwiązuje [...] zagadnienia człowieka”²⁶. Ten niepokój wybrzmiał jeszcze mocniej w cytowanym wcześniej przemówieniu w UNESCO w 1980 roku.

Kształcenie stanowiące i tworzące prawdziwą, pełną kulturę musi więc wyposażać uczniów w kompetencje, które nie ograniczają się do instrumentów skutecznego zdobywania i „posiadania” wiedzy i sprawności przydatnych na rynku pracy i w codziennym funkcjonowaniu instytucjonalno-społecznym. Do rozwijania człowieczeństwa potrzebne są kompetencje szersze, które pozwalają przygotowywać się do tego, żeby bardziej „być” – rozumieć świat, dokonywać w nim wyborów zgodnych z uznawanymi wartościami, podejmować wysiłek poznawania prawdy, kontemplowania piękna, realizacji dobra przez stawianie się dobrym dla innych i budowania dobra wspólnego, a na tej drodze – budowania dobra w sobie.

Tu mieszczą się także działania zmierzające do takiego przygotowania młodego człowieka do wejścia w kulturę, by mógł on zrozumieć kulturę własną, znalazł w niej swoje miejsce, docenił rolę tożsamości kulturowej w swoim

²⁶ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do profesorów i studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 6.06.1979. W: *Podręcznik Pokolenia JP II*..., s. 731.

życiu, życiu swoich bliskich, swojej społeczności i narodu, by chciał aktywnie bronić najważniejszych jej wartości. Przygotowywanie do tego, by człowiek mógł i chciał coraz bardziej świadomie pracować nad tym, żeby bardziej „być”, pracować nad sobą, nad swoim człowieczeństwem, jest istotą wychowania. To ono jest procesem prowadzenia a potem wspierania i towarzyszenia w drodze do wartości, kształcenia charakteru, budowania pozytywnych postaw, postaw cechujących chrześcijanina.

Kształtowanie kultury, która miałaby być prawdziwym owocem wiary, musiałoby się rozpocząć od wiary. Zasadniczym krokiem w tym kierunku powinno być głębokie zrozumienie, przyjęcie i wprowadzanie w życie przez chrześcijan sensu „bycia chrześcijaninem”.

Widzenie w kulturze owocu wiary, ale i świadome budowanie kultury w sobie i w świecie w oparciu o wiarę, wymaga rzetelnej, wytrwałej pracy edukacyjnej oraz formacyjnej, która poszerzałaby w jednostkach i społeczeństwach świadomość istoty tego procesu – realizowania prawdy o człowieku i świecie w miłości.

Wychowanie młodzieży do pogłębiania tożsamości kulturowej – w świetle nauczania Ojca Świętego Jana Pawła II

Brzmienie tytułu tego tekstu sugeruje, że tożsamość kulturową uważać się będzie za wartość pozytywną, a jej pogłębianie – za cel godny zabiegów wychowawczych. Rzeczywiście – taka jest wyjściowa teza tych rozważań.

Dyscypliny wiedzy zajmujące się człowiekiem, szczególnie psychologia i socjologia, podkreślają znaczenie, jakie dla normalnego rozwoju, zdrowia psychicznego i konstruktywnego funkcjonowania w grupie ma poczucie tożsamości. Źródeł wielu kryzysów osobistych i społecznych upatruje się dziś w braku tegoż poczucia bądź w jego niestabilności.

Interesujące możliwości interpretowania tożsamości zaproponował filozof Charles Taylor w swoim wystąpieniu, prezentowanym w ramach rozmów w Castel Gandolfo, które w 1995 roku toczyły się właśnie na temat tożsamości w czasach zmiany. Zdaniem Taylora w dzisiejszych czasach można – a nawet trzeba – mówić o trzech wymiarach tożsamości. Są nimi: tożsamość jako horyzont moralny, „który umożliwia nam zidentyfikowanie tego, co dla nas ważne”¹; tożsamość jako to, co osobiste, co jednostka uznaje za swoje, ale co spełnia się w wyniku negocjacji ze społeczeństwem i ostatecznie – uznanie przez „znaczących innych”; wreszcie tożsamość grupowa jako własność grupy pozwalająca na samookreślenie tworzących ją jednostek, ale równocześnie wymagająca sankcjonowania, dookreślenia przez te jednostki. Taylor kończy swoje wystąpienie znaczącą diagnozą: „Międzynarodowa przestrzeń publiczna i rozgrywająca się na tej arenie polityka »tożsamość« wdzierają się do wszystkich zakątków naszego świata. Język tożsamości, walka o uznanie oraz w założeniu egalitarne przestrzenie publiczne: narodowe i międzynarodowe – oto trzy głęboko powiązane elementy współczesnej cywilizacji”².

¹ CH. TAYLOR: *Źródła współczesnej tożsamości*. Przeł. A. KOPACKI. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków 1995, s. 10.

² Ibidem, s. 21.

Pojęcie tożsamości kulturowej w swojej treści zależy od przyjmowanej interpretacji kultury. Jej ujęcia neutralne aksjologicznie, opisowe, nawiązujące głównie do koncepcji semiotycznych, wyznaczają jako główne pole tożsamości tożsamość grupową, opartą na tożsamości wynikającej z akceptacji i wzajemnego uznania w danej grupie określonych sposobów zachowania, myślenia, porozumiewania się, organizowania sobie życia. Takie ujęcie tożsamości kulturowej wydaje się dziś dominujące. Równocześnie zalew różnych wzorców, brak zrozumienia ich sensu i źródeł, presja mody i reklamy połączone z ogromną społeczną podatnością na manipulację, prowadzą najczęściej do głębokiej dezorientacji, poczucia zagubienia, anonimowości i nierzadko – agresywnej walki o bycie zauważonym za wszelką cenę. W 1989 roku A. Tysza pisał: „Wraz z nawałem treści kultury masowej zamęt wartości przenikał do świadomości potocznej, wychowania i wykształcenia, nurtował wiele obszarów świadomości i działań zbiorowych. Polityka ta – musimy to uznać i uwzględnić – dała rezultaty. Były to niestety skutki negatywne w postaci narastającego kryzysu aksjologicznego, zwichnięcia i rozpadu hierarchii wartości, atrofii *ethosów*”³.

W wymiarze tożsamości mamy do czynienia ze zjawiskiem będącym logicznym następstwem sytuacji, która od 1989 roku nie uległa w tym zakresie szczególnej poprawie. Współczesne prądy filozoficzno-antropologiczne eksponują wizję człowieka – indywidualisty, dążącego do samorealizacji rozumianej jako nieskrępowana realizacja wszelkich własnych potrzeb. Chcąc uzyskać poczucie własnej tożsamości, wymusza on na innych uznanie siebie we wszystkim, co robi. Jednocześnie różne grupy, powstałe ze względu na odczuwane potrzeby, podzielane postawy, sytuacje życiowe, stymulują poczucie tożsamości grupowej swych członków. Szansą na pogodzenie tych dwu dążeń są nieustające negocjacje granicy kompromisu i kontestacji. Trudno na takich podstawach budować stabilny obraz siebie i sensu swego życia – co potwierdza stan życia społecznego w Polsce i w wielu miejscach świata.

Drugie ujęcie kultury – najogólniej nazwijmy je „aksjologicznym” – główny akcent kładzie na wartości, ich hierarchię, dążenie do czytelnego ładu aksjologicznego, do poznawania przez jego pryzmat jednostek i społeczeństw, próby ich rozumienia w kontekście realizowanych przez nie wartości i ich porządków. W innym miejscu cytowanego tekstu A. Tysza mówi: „kultura jest w pierwszym rzędzie *k o n f i g u r a c j ą w a r t o ś c i*, więcej nawet, jest afirmacją i kultem wartości, jest ich społecznym wyborem i indywidualnym przeżyciem. Kultura jest czułym układem sterującym życia duchowego”⁴. Takie rozumienie kultury jest stosunkowo najbliższe temu rodzajowi tożsamości, które Ch. Taylor nazwał „horyzontem moralnym” (choć Taylor negował

³ A. TYSZA: *Kultura jest kultem wartości*. Lublin 1993, s. 58.

⁴ Ibidem.

jego osobisty, autonomiczny wobec zewnętrznych uwarunkowań charakter). Tożsamość kulturowa oznacza tu nie tylko podporządkowanie własnych potrzeb i nacisków grupy uznanemu przez siebie łaadowi wartości, ale budowanie własnego sposobu życia oraz kreowanie grup i uczestniczenie w nich – ze względu na tenże łaad. Milczącym (bardziej lub mniej – zależnie od antropologicznych deklaracji poszczególnych autorów) założeniem jest uznanie, że człowiek dąży do jakiegoś łaadu wartości i że wartości moralne zajmują w nim pozycję wiodącą.

Szerzące się w skali świata zjawisko akceptowanej lub wymuszonej sytuacją wielokulturowości państw i nieudane próby radzenia sobie z nim na drodze sztucznego ujednolicania wzorców i zacierania różnic kulturowych stworzyły nową sytuację wychowawczą. W latach 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych rozpoczęły się intensywne ruchy na rzecz edukacji wielokulturowej. Jej założenia i stopniowo wypracowane programy budowały tożsamość kulturową w sensie neutralnym aksjologicznie, w wymiarze różnic i podobieństw w sposobach życia jednostek i grup. Efekty uczenia się tolerancji wobec odrębności „innego” nie wydają się jednak satysfakcjonujące, a nierzadko prowadzą do powstawania, na pograniczu kultur o różnej sile, tożsamości „hybrydalnej”. Jest ona specyficzną karykaturą kultury dominującej, powstała w wyniku mimikry kultury zagrożonej⁵. Nieprzypadkowo w programie Dekady Kultury, ogłoszonym w 1988 roku przez UNESCO, znalazło się wzbogacenie i umocnienie odrębności kulturowych. Równocześnie rzeczywistość współczesnych konfliktów w różnych częściach świata udowadnia, iż tolerancja inności jest zbyt słabą postawą, by mogła bronić przed siłą stereotypów, emocjami urazów, krzywd, chęci zemsty czy walki o władzę.

W tej sytuacji nauczanie Jana Pawła II, dotyczące tożsamości kulturowej, zasługuje na szczególną uwagę. W odniesieniu do sytuacji Polski jest niezwykle aktualne, ponieważ coraz wyraźniejszy wydaje się zanik tożsamości kulturowej społeczeństwa, a przede wszystkim – młodego pokolenia. Aspirujące do poczucia pełnych szans cywilizacyjnych na miarę krajów wysoko rozwiniętych, zalewane amerykańską kulturą masową i jej zeuropeizowanymi wariantami, nie odróżniające patriotyzmu od nacjonalizmu, odrzucające sens poznawania historii zarówno własnej, jak i innych, indoktrynowane jednostronnie dobieganymi i przedstawianymi wskaźnikami europejskości traci ono coraz bardziej swoją suwerenność duchową. Nie miejsce tu na głębsze analizowanie przyczyn, wśród których na pierwszy plan wysuwają się błędy wychowawcze i zaniedbania edukacyjne, wynikające między innymi z zachłyśnięcia się społeczeństwa nowymi możliwościami konsumpcyjnymi oraz skoncentrowania kształcenia prawie wyłącznie na kompetencjach ekonomiczno-rynkowych i związanych

⁵ T. SZKUDLAREK: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków 1993, s. 204–205.

z nimi sprawnościami (języki obce, obsługa komputera, umiejętności negocjacyjne, techniki marketingowe itp.).

Jan Paweł II bardzo często mówił o kulturowym wymiarze życia człowieka. Kolejny raz podjął to zagadnienie w przemówieniu do Zgromadzenia Ogólnego ONZ w październiku 1995 roku, występując z inicjatywą Karty Praw Narodów. Mówił wtedy: „różne kultury nie są w istocie niczym innym, jak różnymi sposobami podejścia do pytania o sens istnienia człowieka. Właśnie tutaj możemy znaleźć uzasadnienie dla szacunku, jaki należy się każdej kulturze i każdemu narodowi: każda kultura jest próbą refleksji nad tajemnicą świata, a w szczególności człowieka; jest sposobem wyrażania transcendentnego wymiaru ludzkiego życia. Sercem każdej kultury jest jej stosunek do największej tajemnicy: tajemnicy Boga”⁶. W tym samym przemówieniu Ojciec Święty uświadamiał ludziom, kim są, kim powinni się czuć, gdzie mogą szukać swej tożsamości: „To napięcie między rzeczywistością partykularną a uniwersalną można [...] uznać za nieodłączną cechę ludzkiej istoty. Wspólna natura każe ludziom czuć się tym, kim są – członkami jednej wielkiej rodziny. Jednakże ze względu na konkretny wymiar historyczny tej natury ludzie są też w nieunikniony sposób połączeni ściślejszymi więzami z określonymi społecznościami: przede wszystkim z rodziną, następnie z różnymi grupami środowiskowymi, na koniec z całą społecznością etniczno-kulturową, która nieprzypadkiem określana jest terminem »narod«, przywodzącym na myśl słowo »rodzić«, kiedy zaś nazywana jest »ojczyzną«, wskazuje właśnie na rzeczywistość rodziny. Ludzka egzystencja jest zatem osadzona między tymi dwoma biegunami – uniwersalności i partykularyzmu – pozostającymi w stanie żywotnego napięcia; napięcie to jest nieuniknione, ale staje się szczególnie owocne, jeśli przeżywane jest spokojnie i w sposób zrównoważony”⁷.

Spotykając się z ludźmi pochodzącymi z różnych narodów i kultur, Jan Paweł II podkreślał za każdym razem potrzebę spokojnego odkrywania i budowania własnej tożsamości. Ostatnim przykładem mogą być słowa skierowane w maju 1996 roku do przedstawicieli świata kultury i sztuki Słowenii: „tylko żywa i bogata kultura narodowa uchroni was przed niebezpieczeństwem utraty własnej odrębności czy wręcz »zaniknięciem« w świecie, któremu coraz bardziej zagraża uniformizacja i płaska jednolitość. Zarazem kultura ułatwi wam wejście do nowej Europy – na warunkach całkowitej równości z innymi krajami – i wniesienie swojego specyficznego wkładu we współistnienie narodów”⁸. Znaczący jest fakt, iż papież mówi te słowa właśnie do przedstawicieli kultu-

⁶ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ: *Od praw człowieka do praw narodów*. Nowy Jork, 5.10.1995.

⁷ Ibidem.

⁸ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do przedstawicieli świata nauki i sztuki: *Dialog chrześcijaństwa z kulturą*. Maribor, Słowenia, 19.05.1996.

ry i sztuki, pokazując tym samym, że to w tym środowisku jest dziś potrzebne uświadomienie roli tożsamości kulturowej w jej wymiarze narodowym.

Trzeba jednakże zachowywać to, co prawdziwie jest kulturą – wyrazem dążenia człowieka do prawdy o sobie i świecie. W wychowaniu do pogłębiania tożsamości kulturowej chodzi o coś więcej niż tylko o doskonałą inkulturację, rozumianą jako pełne wrośnięcie w system norm, znaczeń i wzorców zachowań, podzielanych przez daną grupę w określonym miejscu i czasie.

Wychowanie rozumiane w tych rozważaniach jako wspieranie człowieka w jego rozwoju osobowym, uznawanym za jedynie w pełni ludzki wymiar jego istnienia, zawiera już wyrazistą koncepcję ładu aksjologicznego jednostki i społeczności. Tym samym nie może obejść się bez kultury w jej sensie aksjologicznym. Idzie jednak jeszcze dalej, dopowiadając, o jakie wartości i jaki ich ład powinno chodzić w wychowaniu konkretnego człowieka jako osoby.

Wychowanie młodzieży, ze względu na trudności tego okresu rozwojowego, a wśród nich – dramatyczną potrzebę poszukiwania własnej tożsamości, wymaga szczególnej wrażliwości i odpowiedzialności. Potrzebne jest jasne, rzetelne wyjaśnianie pojęć, które mogłyby pomóc młodemu człowiekowi w orientacji w świecie. Konieczne jest mówienie prawdy, zachęcanie do rzetelnego poszukiwania prawdy i udzielanie pomocy w jej odkrywaniu, stawianie poważnych wymagań i uświadamianie odpowiedzialności za ich realizację, wreszcie – i przede wszystkim – ukazywanie przykładów i świadczenie o przyjmowanej prawdzie własnym przykładem.

W świecie w znacznym stopniu kreowanym dziś przez media, wobec presji wzorców życia ludzi „znikąd”, którzy nie tylko wyglądają podobnie, wyrażają siebie za pomocą tych samych słów i zachowań, przeżywają w ten sam sposób, ale nawet kontestują swój świat tak samo, konieczne jest nasilenie działań edukacyjnych. Działan uodporniających na manipulację, budzących szacunek do siebie i innych, w tym – do ich kultury, przez którą to kulturę szukają (jednostki i społeczności) formy dla realizowania swojego człowieczeństwa.

Śledząc spotkania Ojca Świętego Jana Pawła II z młodzieżą, można zaobserwować, jak cierpliwie uczył On rzetelnego budowania własnej tożsamości, w tym – kulturowej. Ukazywał sens życia – tak ważny dla każdego młodego człowieka – jako zadanie i wyzwanie.

W Częstochowie, w czasie VI Światowego Dnia Młodzieży, zgromadzeni usłyszeli: „Pracować wielkodusznie nad budową społeczeństwa odznaczającego się stałym poszukiwaniem sprawiedliwości, zgody, solidarności i pokoju, oto ideał, który odsłania każdemu bogactwa daru z samego siebie oraz służby. Ideał, jaki każdy w sobie nosi. [...] Waszym posłannictwem jest zabezpieczenie w jutrzejszym świecie obecności takich wartości, jak pełna wolność religijna, poszanowanie osobowego wymiaru rozwoju, ochrona prawa człowieka do życia poczynszy od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci, troska

o rozwój i umocnienie rodziny, dowartościowanie kulturowych odrębności dla wzajemnego ubogacania się wszystkich ludzi, ochrona równowagi naturalnego środowiska, które coraz bardziej bywa zagrożone”⁹.

Ten wymiar człowieczeństwa i szczególnego obowiązku młodego pokolenia można by nazwać uniwersalnym. Nie jest on jednak alternatywą dla utożsamiania się z rodziną, środowiskiem lokalnym, regionem jako „małą ojczyzną”, narodem, społecznością państwa i kontynentu! Świadomość ta wydaje się mieć dziś na całym świecie szczególne znaczenie. Nie trzeba i nie należy tu wybierać, przeciwstawiając sobie różne kręgi kulturowej tożsamości, ponieważ każda z tych rzeczywistości, uwikłana w kolejną – szerszą – niesie swoje specyficzne wartości i doświadczenia ludzi służących tym wartościom. Bardzo często współczesna propaganda wywołuje przeświadczenie, że te poziomy identyfikacji i odczuwanej tożsamości muszą znajdować się w konflikcie. Najbezpieczniej więc i najsprawiedliwiej – żeby wykluczyć ryzyko dyskryminacji kulturowej – byłoby, jak się uważa, postulować totalną tolerancję, budowaną na akceptacji każdej „inności” jako takiej. Tymczasem, z natury rzeczy, z każdym poziomem tożsamości kulturowej wiążą się inne zobowiązania, podporządkowane ostatecznie tożsamości osobowej jednostek i grup jako wspólnot osób. Wtedy możemy uznać, iż w świetle typologii tożsamości Taylora mamy do czynienia z pewnym „horyzontem moralnym”, a raczej szerzej – duchowym. Akceptacja inności dla niej samej ogranicza tożsamość kulturową do terenu ekspresji własnej indywidualności, z konieczności uzgadnianej z rygorami tożsamości grupowej danej społeczności. Tak rozumiana tożsamość zmienia sens, wiążąc się raczej z respektowaniem wszelkiej „egzotyki” społecznej jedynie w imię jej odmienności.

Ojciec Święty uczył młodych ludzi oceniania własnej kultury z perspektywy promowanych w niej i wytrwale realizowanych przez nią wartości prawdziwie ludzkich. Ważnym przykładem jest tu przemówienie do młodzieży szkolnej regionu Wandei, regionu o dramatycznej historii i doświadczeniu heroicznej obrony wiary i Kościoła w czasie rewolucji francuskiej. Po krótkim nawiązaniu do historii tego miejsca papież powiedział: „Drodzy przyjaciele, przypominając tylko niektóre szczegóły z waszej historii, pragnę was zachęcić, byście zachowali to, co w niej najlepsze. Pozostańcie wierni Chrystusowi; tak jak on miłujcie całą ludzkość, przede wszystkim zaś ludzi najmniej uprzywilejowanych. Dochowujcie wierności Kościołowi, Eucharystii i sakramentowi pojednania. Pozwólcie, by przenikała was miłość Boża! Wolni od jałowej tęsknoty za przeszłością, staniecie się wówczas godni swoich ojców i będziecie nadal ofiarnie służyć Kościołowi jako żywe jego kamienie i trwać przy nim

⁹ JAN PAWEŁ II: Homilia wygłoszona podczas mszy świętej na Jasnej Górze: *Jest z wami Maryja*. VI Światowy Dzień Młodzieży. Częstochowa, 15.08.1991.

wiernie aż do przelania krwi”¹⁰. Widoczna jest tu wyraźnie wychowawcza droga, na jakiej papież pomaga młodzieży w odzyskiwaniu tożsamości kulturowej, niezbędnej dla zachowania „suwerenności duchowej”. Etapami tej drogi są: przywołanie i przypomnienie historii danej społeczności jako wspólnoty, akcentujące potrzebę odwoływania się do prawdy o wartościach, które zasługują na utrwalenie, wymagają szacunku i wierności, uświadomienie odpowiedzialności za te wartości, wreszcie apel o ich podjęcie – za innych i dla innych.

Znamienne dla papieskiego oddziaływania wychowawczego było odwołanie się w czasie spotkania z polską młodzieżą (w czerwcu 1987 roku) na Westerplatte do historii tego miejsca i jego symbolicznej wymowy. Witając zebraną młodzież, Jan Paweł II mówił: „Wam, którzy jesteście dziś zgromadzeni tu, na Westerplatte, wam, młode pokolenie ludzi polskiego morza i Pomorza, i wam, młodym na całej ojczyściej ziemi przekazuję pozdrowienia Chrystusowego Kościoła i pocałunek pokoju. Przekazuję to pozdrowienie w imieniu wszystkich waszych rówieśników z różnych krajów i kontynentów, które dane jest mi odwiedzać, spełniając posługę Piotrową, związaną w Kościele z rzymską stolicą biskupią”¹¹. W tych dwóch zdaniach papież „oddął sprawiedliwość” słuchaczom jako szczególnemu pokoleniu – obdarzonemu ważnym życiowo czasem młodości, jako ludziom związanym z morzem, polskim morzem, z regionem Pomorza, jako mieszkańcom „ojczyściej ziemi”, rówieśnikom młodych całego świata, wreszcie – jako ludziom otwartym na spotkanie z Piotrem naszych czasów, tym samym – ogarnianym miłością i pokojem Chrystusa oraz posługą Chrystusowego Kościoła. Nazywając wyraźnie każdy z wymiarów tożsamości zgromadzonej młodzieży, Jan Paweł II zmienił anonimowy tłum przybyły na spotkanie, charakterystyczny dla tak popularnych dziś „impres masowych”, we wspólnotę ważną w wielu swych wartościach, będącą „u siebie”, dumną ze swych korzeni i otwartą na innych całego świata, złączoną z nimi przez miłość Chrystusa. To wielka lekcja wychowania do poczucia tożsamości kulturowej. Papież powtarzał ją przy okazji każdego spotkania, starając się witać możliwie każdą grupę, o której wiedział, oddzielnie, najchętniej w jej własnym języku, wyrażając szacunek do pozytywnie znaczących faktów z jej historii, wolę zrozumienia jej problemów i troskę o jej przyszłość.

W dalszym fragmencie cytowanego przemówienia na Westerplatte, które mimo upływu lat w niczym nie straciło na swej aktualności, a nawet nabrało dodatkowych, dramatycznych akcentów, znalazły się słowa: „Przyszłość Polski zależy od was i musi od was zależeć! To jest nasza Ojczyzna, nasze »być« i na-

¹⁰ JAN PAWEŁ II: Przemówienie do młodzieży szkolnej i mieszkańców regionu Wandei, 19.09.1996.

¹¹ JAN PAWEŁ II: Przemówienie podczas spotkania z młodzieżą na Westerplatte (Gdańsk–Westerplatte 12.06.1987). W: *Jan Paweł w Polsce 8–14 czerwca 1987. Trzecia pielgrzymka do Ojczyzny*. Warszawa 1987, s. 98.

sze »mieć« i nikt nie może pozbawić nas prawa, ażeby przyszłość tego naszego »być i mieć« nie zależała od nas. Każde pokolenie Polaków, każde pokolenie zwłaszcza na przestrzeni dwustu lat, ale i wcześniej przez całe tysiąclecie stało przed tym samym problemem, można go nazwać problemem pracy nad sobą i trzeba powiedzieć – jeżeli nie wszyscy, to w każdym razie bardzo wielu nie uciekało od odpowiedzi na wyzwanie swoich czasów. [...] Wiemy, że tu na tym miejscu, na Westerplatte, we wrześniu 1939 roku, grupa młodych Polaków, żołnierzy, pod dowództwem majora Henryka Sucharskiego, trwała ze szlachetnym uporem, podejmując nierówną walkę z najeźdźcą. Walkę bohaterską. Pozostali w pamięci narodu jako wymowny symbol. Trzeba, ażeby ten symbol wciąż przemawiał, ażeby stanowił wyzwanie dla coraz nowych pokoleń Polaków.

Każdy z was, młodzi przyjaciele, znajduje też w życiu jakieś swoje Westerplatte. Jakiś wymiar zadań, który trzeba podjąć i wypełnić. Jakąś słuszną sprawę, o którą nie można nie walczyć. Jakiś obowiązek, powinność, od której nie można się uchylić, nie można zdezerterować. Wreszcie – jakiś porządek prawd i wartości, które trzeba utrzymać i obronić, tak jak to Westerplatte. Utrzymać i obronić w sobie i wokół siebie. Obronić dla siebie i dla innych¹².

Ten długi cytat stanowi porywający przykład budzenia tożsamości kulturowej Polaków. Poprzedzając główne przesłanie dłuższym wywodem o tożsamości chrześcijanina opartej na nadziei i radości Dobrej Nowiny, papież odwołuje się do polskiego symbolu historycznego (Westerplatte), przypomina go i tłumaczy, ale nie po to, by budzić wspomnienia i podsycać nienawiść, lecz by uświadamiać potrzebę odpowiedzialności za tradycję wierności wartościom. Ten sam sposób myślenia znajdujemy w apelu papieża do młodzieży Wandei. Historia i tożsamość historyczna nie muszą być przeszkodą w drodze do pokojowej przyszłości. Przeciwnie – przeżyte w prawdzie, świadomie przyjęte zobowiązują do pokonywania barier w dialogu ludzi i społeczeństw, do szukania tych barier głównie w sobie.

Tożsamość narodowa i regionalna nie są sprzeczne z tożsamością kontynentalną. Na Jasnej Górze, w czasie pamiętnego spotkania w 1991 roku, papież mówił do młodzieży: „Na ciebie, droga młodzieży europejskiego Wschodu i Zachodu, stawia stary kontynent w budowaniu owego »wspólnego domu« od którego oczekujemy przyszłości zbudowanej na solidarności i pokoju”¹³. Cztery lata później, na spotkaniu z młodzieżą Europy w Loreto w 1995 roku, młodzi Europejczycy usłyszeli z ust Jana Pawła II jeszcze wyraźniejszy apel: „Nie zapominajcie, jakie są wasze korzenie. Drzewo, które chce wzrastać i wydawać owoce, musi korzeniami czerpać pokarm z żyznej gleby. Młodzieży Europy,

¹² Ibidem, s. 102–103.

¹³ JAN PAWEŁ II: Homilia wygłoszona podczas mszy świętej na Jasnej Górze: *Jest z Wami Maryja...*

to Ewangelia jest glebą, z której winny wyrosnąć korzenie waszej przyszłości! [...] Niech nikt nie uchyla się od zadania, jakim jest budowanie Europy wiernej swojej szlachetnej i twórczej tradycji społecznej i duchowej. Pragniemy przekazać nowemu tysiącleciu kontynent, który nadal będzie szukał w Ewangeliі zasady inspirującej życie społeczne w duchu wolności i solidarności. [...] Dziś zaś, gdy Europa jest włączona w kontekst całej planety, trzeba sięgać jeszcze głębiej, dokonując nowej syntezy między wartościami a potrzebami, między wiarą a kulturą, między Ewangelią a życiem”¹⁴.

W programach i dyskusjach dotyczących wychowawczego przygotowania młodego pokolenia naszego kontynentu do tworzenia wspólnej Europy, głosów poszukujących istoty tworzenia tej struktury w dążeniu do odzyskania wspólnej tożsamości kulturowej, opartej w ogromnym stopniu na tradycji chrześcijańskiej, nie jest zbyt wiele. Niepokój wywołany tym zjawiskiem i jego konsekwencjami wyraża ostatnio coraz częściej między innymi znany historyk Norman Davies. W tej sytuacji tym mocniej brzmi głos Jana Pawła II, przypominającego korzenie i uświadamiającego sens tej coraz bardziej wypaczanej przez myślenie wspólnorynkowe idei.

Budowanie bogatej swą wielorakością tożsamości kulturowej współczesnego człowieka, jej pogłębianie, rzetelne jej kształtowanie w młodym pokoleniu – to niezwykle pilne zadania wychowawcze w skali świata, w tym oczywiście również Polski. Nauczanie Jana Pawła II, wzór, jaki niesie On swoim posługiwaniem i całym swoim życiem, stanowią z jednej strony wyzwanie dla kultury masowej, polityki, instytucji i ludzi podważających ten kierunek wychowania, z drugiej – bodziec do odważnego i wytrwałego działania dla tych, którzy służą w pełni ludzkiemu rozwojowi człowieka i świata. Dla chrześcijan jest przykładem i świadectwem wcielania w życie nauczania Soboru Watykańskiego II, szczególnie w sferze stosunku Kościoła do współczesnej kultury, odrębności kulturowych, prawa człowieka do własnej kultury.

Ojciec Święty pouczał również wszystkich, w jakikolwiek sposób odpowiedzialnych za wychowanie, o wartości młodzieńczej postawy poszukiwania tożsamości kulturowej. W encyklice *Centesimus annus* napisał: „Prawdą jest, że młodzież kontestuje dziedzictwo przekazywanych jej wartości. Kontestuje to niekoniecznie znaczy, że niszczy je czy z góry odrzuca, lecz raczej poddaje je próbie we własnym życiu i przez tego rodzaju egzystencjalną weryfikację ożywia te wartości, nadaje im aktualność i charakter personalny, rozróżniając to, co w tradycji jest wartościowe, od fałszu i błędów oraz przestarzałych form, które można zastąpić innymi, lepiej dostosowanymi do czasów. [...] Jeżeli jednak jakaś kultura zamyka się w sobie i przejawia tendencję do utrwalania przestarzałych obyczajów, odrzucając jakąkolwiek wymianę i konfronta-

¹⁴ JAN PAWEŁ II: Przemówienie podczas wieczornego czuwania z młodzieżą Europy: *Budujcie Europę nadziei, wierną własnym korzeniom*. Loreto, 9–10.09.1995.

cję dotyczącą prawdy o człowieku, to grozi jej jałowość i upadek”¹⁵. Krytycyzm młodzieży wobec własnych tradycji kulturowych może więc być nie tylko typową reakcją tego wieku czy sygnałem utraty tożsamości kulturowej. Mądry wychowawca nierzadko może w nim dostrzec objaw trudności młodych w docieraniu do wartości poprzez takie, a nie inne formy. Świadomie prowadzona praca z młodzieżą w efekcie może stać się dla dorosłych inspiracją do stałego pogłębiania własnej tożsamości i związanej z nią refleksji.

Nawiązując do typologii Taylora¹⁶, by podsumować rozważania nad problemem pogłębiania tożsamości kulturowej młodzieży w świetle nauczania Jana Pawła II, trzeba stwierdzić, że działanie wychowawcze w tej sferze ma tym większy sens, im konsekwentniej, uwzględniając indywidualną tożsamość ekspresywną jednostki oraz tożsamość grupową, pomaga podporządkować te dwa wymiary budowaniu tożsamości, która wyznacza horyzont duchowy człowieka, łąd aksjologiczny jednostek i grup, służący ich osobowemu rozwojowi.

Konieczność myślenia o tożsamości w „horyzoncie duchowym” powraca w nauczaniu Jana Pawła II jako jedno z najtrudniejszych dziś wyzwań. Ilustracją może być mocne stwierdzenie na spotkaniu papieża ze studentami rzymskimi w grudniu 1996 roku, że: „źródłem żywotności każdej autentycznej kultury jest jej postawa wobec tajemnicy Boga, który stanowi najgłębszy fundament ładu społecznego, opartego na godności i odpowiedzialności osoby. Taka musi być podstawa dążeń do umocnienia kultury zakorzenionej w wartościach Ewangelii”¹⁷.

¹⁵ JAN PAWEŁ II: *Encyklika Centesimus annus* [50]. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków 2005.

¹⁶ Typologia Taylora nie została wykorzystana w pełnym kształcie i znaczeniu, ponieważ w przeciwieństwie do jej założeń w tych rozważaniach przyjęto, iż „horyzont moralny” człowieka, a raczej jego horyzont duchowy, nie wynika jedynie z zewnętrznych uwarunkowań, ale jest przede wszystkim dobrowolną decyzją.

¹⁷ JAN PAWEŁ II: Homilia w czasie mszy świętej dla wykładowców i studentów rzymskich: *Czym jest duszpasterstwo młodzieży?* Rzym, 12.12.1996.

Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy

Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze

W personalizmie [...] Jana Pawła II jedynym pewnym wzorem, wiarygodnym „autorytetem” [...] jest Jezus Chrystus [...]. Ociec Święty swoim życiem ukazuje praktyczne konsekwencje uznania Chrystusa za Prawdę, wzór życia, „nauczyciela dobrego”.

Współczesne nauki o wychowaniu bardzo rzadko przywołują pojęcie autorytetu wychowawczego. Jeśli w ogóle wspomina się o autorytecie, to raczej odnosząc go do zawodu nauczyciela. W *Encyklice pedagogicznej*, jako jedyne hasło związane z autorytetem, występuje „autorytet nauczyciela”¹. Jednak w najnowszych opracowaniach nawet autorytet nauczyciela analizowany jest coraz rzadziej, a gdy już się pojawia, to traktowany jest jako oczywisty warunek skuteczności działań pedagogicznych.

Zanim spróbujemy zastanowić się nad autorytetem wychowawczym Jana Pawła II, zatrzymajmy się na zagadnieniu przyczyn społecznych, w tym i pedagogicznych, spadku zainteresowania autorytetami moralnymi, a nawet wyrażanej wprost niechęci wobec odwoływania się do nich w życiu społecznym, szczególnie w procesie wychowania. Coraz częściej zanik bądź kryzys autorytetów uważa się za jedną z charakterystycznych cech współczesnej kultury. Jedną z ważnych przyczyn pogłębiania się tego zjawiska jest prawdopodobnie

¹ Por. K. KOTŁOWSKI: *Autorytet nauczyciela*, hasło. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993.

ograniczenie i zubożenie znaczeniowe pojęcia autorytetu, powodujące jednostronną jego interpretację.

Słowo „autorytet” i jego znaczenie pochodzą od łacińskiego „auctoritas”, oznaczającego między innymi wzór, przykład, postawę pełną godności, nieustrasżoność, powagę, znaczenie, wpływ, wpływową osobistość, ważną osobę, ale także poręczenie, uwierzytelnienie². Obecnie wśród znaczeń tego słowa najczęściej wybiera się i wprowadza w obieg społeczny te, które wiążą się z władzą. Wyraźne są tu wpływy współczesnych teorii wymiany społecznej. Na przykład P.M. Blau, który badał przeistaczanie się władzy w „uznany autorytet”, pisał, iż uznany autorytet zależy „od istnienia wspólnych norm w zbiorowości podwładnych, które wywierają naciski na poszczególnych członków w kierunku podporządkowania się rozkazom zwierzchnika”³. G.C. Homans wyjaśnia i dopowiada sens takiego myślenia o autorytecie: „Mówimy, że człowiek, którego polecenie rzeczywiście się przestrzega, posiada autorytet. Zauważmy, że władza i autorytet nie muszą być identyczne: być może ludzie słuchają kogoś dlatego, że w przeszłości, robiąc to, co im radził, uzyskali dobre rezultaty, a nie dlatego, że posiada jakąś władzę pozwalającą mu wymusić posłuszeństwo. [...] jeżeli czyims poleceniem nie przynosi nagrody netto, lecz karę netto, jego polecenie nie będzie się na dłuższą metę przestrzegać. [...] Dlaczego podwładni mieliby uznawać rezultat posłuszeństwa za nagradzający? Odpowiedź już znamy. Jeżeli przywódca wykorzystuje swój autorytet w celu zainicjowania działania grupy jako całości i w celu skoordynowania działań indywidualnych członków tak, by osiągnąć rezultat, który nie mógłby być osiągnięty bez jego inicjatywy i koordynacji, to podwładni mogą rzeczywiście uznać posłuszeństwo wobec jego poleceń za bardzo nagradzające. W rzeczywistości przywódca uzyskał nowe źródło władzy – nową i rzadką zdolność nagradzania wielu członków grupy. Jego autorytet, tzn. przypuszczenie, że jego polecenia będą przestrzegane, może ostatecznie się rozszerzyć daleko poza sferę, w której początkowo demonstrował swoją kompetencję”⁴. U podstaw przedstawionej teorii autorytetu widoczne są wpływy utylitaryzmu i pragmatyzmu – ich kompetencji człowieka i społeczeństwa.

Wyraźny współcześnie opór przeciwko autorytetom wynika też z głęboko zakorzenionej w naukach społecznych teorii autorytetu – jako stosunku panowania (tradycjonalistycznego, charyzmatycznego i biurokratycznego) – M. Webera. Wreszcie – żeby zrozumieć sposób myślenia o autorytecie kształtowany przez nauki społeczne – przytoczmy tekst bardzo dziś w Polsce po-

² Zob. *Słownik łacińsko-polski*. Oprac. K. KOMANIECKI. Warszawa 1984, s. 59.

³ P.M. BLAU: *Exchange and Power In Social Life*. New York 1964, s. 208, za: J.H. TUTNER: *Struktura teorii socjologicznej*. Przeł. J. SZMATKA. Warszawa 1985, s. 322.

⁴ G.C. HOMANS: *Podstawowe procesy społeczne*. Przeł. J. OLBRYCHT. W: *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów*. Wybór M. KEMPNY, J. SZMATKA. Warszawa 1992, s. 218.

pularnego socjologa Z. Baumana: „Możliwość wpływania na wybór wartości przez innych ludzi nazywamy autorytetem. [...] Posłuszeństwo wobec autorytetu uzasadniać mogą najróżniejsze czynniki: mądrość, prawdomówność, doświadczenie, moralna powaga, powszechne jest jednak to, że osoby uznające ufają w zasadniczą słuszność otrzymywanych pouczeń. [...] rodzaje legitymizacji – tradycyjna i charyzmatyczna – mają jedną cechę wspólną, domagają się, aby ludzie wyrzekali się prawa do własnych wyborów i przekazywali je innym jednostkom bądź zbiorowym podmiotom. Wyrzeczenie to nader często łączy się ze zrzuceniem z siebie odpowiedzialności. [...] Legitymizacja prawnoracjonalna odrywa czyn od wyboru wartości i dlatego czyni postępek pozornie neutralnym z aksjologicznego punktu widzenia”⁵.

Takie jednostronne rozumienie autorytetu wpłynęło na negatywny społeczny stosunek do systemów pedagogicznych. Jednak głębsza ich analiza podważa zasadność tak tendencyjnej oceny. Na przykład angielski socjolog wychowania R. Meighan, w podręczniku akademickim do socjologii edukacji, zwraca uwagę na częsty błąd umieszczania na jednej skali – jako jej bieguny – edukacyjnych ideologii: autorytarnej i demokratycznej. Przez relację „autorytarną” rozumie on „system dyscypliny w związku zależności, w którym jedna osoba jest dominująca, a inna lub inne uzależnione”. Wyróżnia kilka form takiej relacji: autokratyczną, paternalistyczną charyzmatyczną, organizacyjną ekspercką i konsultacyjną⁶. Niektóre z nich, a jeszcze częściej ich kombinacje, bliskie są formom demokratycznym (w których programowo system dyscypliny opiera się na pewnym elemencie niezależności oraz ustalonym poziomie partycypacji wszystkich uczestników).

Niezależnie od silnej obecności w świadomości społecznej przedstawionych wyżej sposobów myślenia o autorytecie, zdecydowaną niechęć do wszelkich autorytetów w wychowaniu przyniosło odradzające się zainteresowanie pedagogiką naturalistyczną – liberalną. W tym nurcie autorytet traktowany jest jako instrument ograniczania naturalnej swobody rozwoju, a dziś nawet mocniej – jako środek psychologicznej przemocy. Wreszcie współczesna kultura, podważając sens poszukiwania prawdy i promując powszechny relatywizm, wszczepiła programową nieufność do człowieka dorosłego, przy ślepym zaufaniu do pozytywnych efektów spontanicznego rozwoju dziecka. Tym samym wyeliminowała w znacznym stopniu nawet potoczne intuicje i potrzeby dotyczące roli autorytetów rozumianych nie jako środek panowania, ale jako osoby i instytucje godne szacunku, zaufania, pełnienia roli przewodników i doradców.

⁵ Z. BAUMAN: *Socjologia*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 1996, s. 125–129.

⁶ R. MEIGHAN: *Socjologia edukacji*. Londyn 1986. Przeł. E. KISZKURNO-KOZIEJ, Z. KNUTSEN, P. KWIECIŃSKI. Toruń 1993, s. 217.

W społeczeństwach dotkniętych systemem totalitarnym często drogą wyrafinowanej indoktrynacji i prymitywnej propagandy narzucano autorytety fałszywe, co – w efekcie – zaowocowało generalną niechęcią wobec szukania bądź uznawania jakichkolwiek autorytetów.

Czy autorytety są potrzebne w wychowaniu?

Odpowiedź na to pytanie zależy oczywiście od przyjętej koncepcji wychowania, ta zaś – od koncepcji człowieka i jego rozwoju.

Wiele współczesnych kierunków pedagogicznych nie może się zdecydować na jednoznaczny sposób traktowania pedagoga i jego roli. Zanim do proponowanego tu ujęcia wychowania, zwróćmy uwagę, iż autorytet – jako wzór, model, najpierw imitowany, a w miarę dorastania służący jako przedmiot identyfikacji – przez wielu pedagogów jest uważany za podstawę mechanizmu uczenia się zachowań, bez którego trudno wyobrazić sobie działania pedagogiczne. Siła tego wpływu uzależniona jest od modelu (jego podobieństwa i ważności dla obserwatora), od modelowanej czynności (od stopnia jej złożoności i zrozumiałości dla obserwatora) oraz od obserwatora (jego wieku i osobowości).

W sytuacji kulturowej próżni, w sferze uznawanych autorytetów moralnych, w to miejsce – korzystając z naturalnych potrzeb i mechanizmów osobowościowych człowieka – wkracza propaganda i reklama. W szczególny sposób zainteresowane młodzieżą, jako aktualnym i przyszłym klientom rynkowym kreują sztuczne autorytety, manipulując podatną w tym okresie świadomością, głównie poprzez media. Efektem są takie wychowawcze paradoksy, jak budowanie przez wielu młodych ludzi własnej filozofii życiowej w oparciu o poglądy idoli muzyki młodzieżowej, a tą drogą – szukanie sensu życia w agresji wobec świata, poniżaniu drugiego, w zachowaniach przestępczych.

Także koncepcje pedagogiczne, które – opierając się na psychologii poznawczej – uzależniają rozwój od odpowiednich standardów percepcyjnych i ich relacji (m.in. stosunku obrazu „ja” realnego do wizji „ja” idealnego, do wizji świata, innych), muszą w konsekwencji uznać znaczącą rolę autorytetów. Pozwalają one bowiem, na podstawie sprawdzonych przez kogoś informacji, przeżytych doświadczeń, konstruować bardziej świadomie pożądane wizje, tworzące horyzont niezbędnych dla rozwoju planów i celów dalekich. Istniejące autorytety uwiarygodniają wybrane wizje i wypełniają je konkretną treścią.

Potrzebę autorytetów zakładają również te stanowiska pedagogiczne, które zasadniczą rolę przypisują relacji mistrz – uczeń. Można je napotkać

na przestrzeni całych dziejów myśli o wychowaniu, we wszystkich kulturach (nawiązując wprost do wspomnianego mechanizmu uczenia się przez obserwację). Zwraca uwagę fakt, że pojawiają się coraz częściej również dziś, choć niejako obok naukowych analiz. Krąg literatury biograficznej, przybliżającej postaci znaczące dla szeroko rozumianej kultury, poszerzają w ostatnich latach biografie wychowawców, opracowane przez pedagogów – najczęściej ich uczniów lub wychowanków. Charakterystyczne przykłady to: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* W. Okonia, *Tryptyk pedagogiczny* A. Lewina czy *Szkice o Aleksandrze Kamińskim* A. Janowskiego. Praktyka wychowania – jak widać – „odruchowo” szuka autorytetów, dopomina się o wzorce osobowe.

Zarysowane wyżej przyczyny sprawiają, że na te pytania o potrzebę autorytetów w wychowaniu formułuje się różne odpowiedzi. W teorii – przeważnie krytyczne, w praktyce – przynaglające do wypełnienia tej dramatycznej luki.

Z punktu widzenia personalizmu – tak bowiem chcę spojrzeć na tytułowe zagadnienie – rolę autorytetu w wychowaniu trudno przecenić.

Co znaczy być „autorytetem wychowawczym”?

Przez wychowanie rozumiem świadome wspieranie drugiego człowieka (przede wszystkim młodszego) w jego rozwoju osobowym. Udział w wychowaniu, w przypadku wychowawcy, może przybierać różne formy. Gdy konkretnym działaniem adresowanym do drugiego świadomie wspiera on jego rozwój osobowy oraz pracę nad tym rozwojem (czyli samowychowanie) – możemy mówić o udziale realnym i bezpośrednim. Gdy w duchu chrześcijańskiego myślenia personalistycznego wychowawca pracą nad własnym rozwojem osobowym podnosi, mobilizuje innych – realnie uczestniczy w ich wychowaniu i samowychowaniu, choć czyni to w sposób pośredni. Ktoś, kto jest przywoływany jako wzór osobowy przez innych wychowawców realizujących proces wychowania, również uczestniczy w wychowaniu – choć jedynie potencjalnie, ponieważ wychowankowie (mimo rzetelnej argumentacji) nie muszą go uznać. Wreszcie można brać udział w wychowaniu jako przywoływany wzór wychowawcy, który – wykorzystany w kształtowaniu wychowanków – może tą pośrednią drogą wpływać potencjalnie na ich konkretne działania wychowawcze.

W tym świetle autorytet wychowawczy to autorytet (tu – osoby dobrowolnie uznawanej przez innych za eksperta, arbitra, gwaranta, wzór) związane z realnym bądź potencjalnym udziałem w procesie wychowania. Przyjęte

określenia nie są wystarczająco precyzyjne, ale ich funkcją jest robocze uporządkowanie dalszego wyводу.

Realny autoportret wychowawczy posiada więc ktoś, kto rzeczywiście cieszy się powagą i posłuchem w tych dziedzinach i sprawach, które wiążą się z rozwojem osobowym i pracą nad tym rozwojem. Takim autorytetem powinien być rodzic dla swojego dziecka, nauczyciel dla ucznia, wychowawca dla wychowanka. Często się dzieje tak, iż ktoś jest uważany za autorytet tylko w niektórych, wybranych dziedzinach życia. Jeśli jest to dziedzina znacząca dla rozwoju osobowego w sensie pozytywnym, dobrowolne uznanie tegoż autorytetu sprawia, iż ten cząstkowy autorytet staje się autorytetem wychowawczym. Autorytet wychowawczy o charakterze potencjalnym posiada ktoś, kto jest przywoływany w toku wychowania jako wzór osobowy, ze względu na czytelny, wiarygodny wysiłek i efekty pracy nad własnym rozwojem osobowym. Jego istnienie i możliwość odwołania się do jego przykładu jest szansą na czyjeś przebudzenie z życiowego odrętwienia, zachęcenie do świadomego budowania siebie, przekonanie zniechęconego, sprowokowanie zbuntowanego do spokojnej refleksji nad własnym życiem.

Potencjalny autorytet wychowawczy to osoba przywoływana przez wychowawców również jako wzór wychowawcy. Jednak każdy przypadek stanowienia dla kogoś autorytetu wychowawczego związany jest przede wszystkim z intensywnością pracy nad własnym rozwojem. Tylko ona umożliwia osobowe modelowanie sobą, wiarygodność wypowiedzi słownych, stosowanie nagród i kar o charakterze psychologicznym, motywowanie wychowanków do współpracy na zasadzie wzajemnego uczestnictwa w swoim osobowym człowieczeństwie.

Autorytet wychowawczy Jana Pawła II

Spróbujmy najpierw wykorzystać zaproponowaną typologię jako klucz do szukania odpowiedzi na pytania: Czy i w jakim sensie Jan Paweł II jest autorytetem wychowawczym? Czy posiada taki autorytet?

Jeśli zgodzimy się, iż są ludzie, dla których jest on niekwestionowanym źródłem znaczących ocen i poglądów dotyczących rozwoju osobowego: człowiekiem, którego chcą słuchać, pytać, radzić się, na którym chcą się wzorować w pracy nad sobą – to Jan Paweł II jest dla tych ludzi realnym autorytetem wychowawczym. Mówią o tym liczne świadectwa składane wciąż przez ludzi na całym świecie.

Jest nim również – choć bezpośrednio/choć pośrednio – dla tych, którzy niezależnie od światopoglądu, w dobrej wierze przyjmują różne jego wystąpie-

nia dotyczące człowieka i świata. Potwierdzeniem, iż Jan Paweł II został autorytetem wychowawczym, jest powszechne zainteresowanie zarówno jego wystąpieniami na forum ONZ, jak też jego apelami do ludzkości i poszczególnych społeczności, wreszcie – jego szczegółowymi poglądami. Świadczy o tym niezwykła popularność zapisu rozmowy: *Przekroczyć próg nadziei*. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, iż dla znaczącej części czytelników tej publikacji była ona od początku bądź stała się w trakcie lektury czymś znacznie poważniejszym niż tylko sensacją wydawniczą. Tą drogą Ojciec Święty stał się dla nich autorytetem wychowawczym.

Jan Paweł II jest również – nie tylko jako Głowa Kościoła katolickiego i Biskup Rzymu, ale jako osoba – autorytetem wychowawczym dla wielu wierzących. Przywołują go jako przykład duszpasterze i wychowawcy, a także ci, którzy chcieliby wielostronnie budujące doświadczenie spotkania z nim przekazać innym z deklarowaną lub ukrytą intencją wychowawczą (w przyjętym tu rozumieniu wychowania dalekim od dydaktycznego moralizatorstwa).

W praktyce autorytet wychowawczy Ojca Świętego przybiera różny charakter, w zależności od intencji, oczekiwań, poziomu dojrzałości osobowej ludzi, z którymi się spotyka i do których zwraca. Dowodem posiadania tegoż autorytetu – realnego i potencjalnego, pośredniego i bezpośredniego – są spotkania Jana Pawła II z młodzieżą. Nieodmiennie z tym samym entuzjazmem odpowiada ona na zaproszenie człowieka, który coraz częściej jest krytykowany, oskarżany i brutalnie atakowany przez współczesnych przywódców i media za konserwatyzm i upór wiary. Pierwsza fascynacja „egzotycznym” Papieżem ze Wschodu i jego efektownymi talentami (sport, języki, twórczość poetycka, upodobanie do śpiewu, naturalność kontaktu) już minęła. Narasta opór przeciwko słuchaniu rzeczy niepopularnych, niechęć wobec wymagań, wierności Prawdzie. Tymczasem młodzież dostrzega w Janie Pawle II człowieka głębokiego zawierzenia, który ją prowadzi w tę pełną nadziei rzeczywistość swoją bezwarunkową miłością każdego człowieka, szczególnie młodego.

W sondażu przeprowadzonym wśród nauczycieli z Polski Południowej znalazło się między innymi pytanie o własne wzorce osobowe. Na trzysta badanych osób prawie połowa wskazała Jana Pawła II⁷. To kolejny przyczynek potwierdzający autorytet wychowawczy Ojca Świętego.

Karol Wojtyła opracował koncepcję człowieka jako osoby, dostarczając antropologicznych podstaw wychowania w duchu personalizmu chrześcijańskiego. Koncepcja ta staje się dziś szczególnie aktualną alternatywą dla koncepcji człowieka samorealizującego się pod presją własnego egoizmu. Jakże odmienną sytuację wychowawczą tworzy widzenie człowieka jako osoby spełniającej się w konkretnym czynie wolnym i odpowiedzialnym, nie naruszającym niczyjej godności osobowej, jako osoby zmierzającej do spełnienia siebie

⁷ Niepublikowane badania własne autorki z lat 1995–1996.

poprzez miłość – dobrowolny dar z siebie dla drugiego, dla jego dobra, oraz poprzez osobowe uczestnictwo we wspólnocie bliźnich z nastawieniem na ich dobro widziane w świetle Prawdy. Człowiekowi pomaga w rozwoju osobowym drugi człowiek traktowany jako bliźni. Człowiek powinien więc szukać innych, żeby im udzielać siebie – na miarę swoich możliwości, ale także by móc otwierać się na bogactwo ich osobowego człowieczeństwa, uczestniczyć w nim i tym samym budować siebie. W takim sposobie myślenia trudno jest zmieścić tradycyjne widzenie roli autorytetów. Każdy spotkany bliźni jest w jakimś swoim wymiarze darem, którego odczytanie i zrozumienie – niejednokrotnie bardzo trudne – zależy od wrażliwości i dojrzałości uczestników spotkania. W personalizmie Karola Wojtyły, a potem Jana Pawła II, jedynym pewnym wzorem, wiarygodnym autorytetem zasługującym na powszechny „posłuch” jest Jezus Chrystus – nauczyciel prawdziwy, dobry, odsyłający nas do jedynego źródła dobra – Boga. W epokowym dokumencie wychowawczym, jakim jest *List do młodych całego świata* z marca 1985 roku, Ojciec Święty pisze, podkreślając z naciskiem: „»Co mam czynić, aby osiągnąć życie wieczne«? Co mam czynić aby życie moje posiadało pełną wartość i pełny sens? Młodość każdego z Was, drodzy Przyjaciele, jest bogactwem, które okazuje się właśnie w tych pytaniach. Człowiek stawia je sobie na przestrzeni całego życia – jednakże w młodości narzucają się one w sposób szczególnie intensywny, wręcz natarczywie. I dobrze, że tak jest. Te pytania świadczą właśnie o tej dynamice rozwoju ludzkiej osobowości, która właściwa jest dla Waszego wieku. [...] W sposób szczególny te zasadnicze pytania stawiają sobie Ci wasi rówieśnicy, których życie od młodości obciążone jest cierpieniem [...] Czy można powiedzieć, że ich młodość także jest owym wewnętrznym bogactwem? Kogo mamy o to zapytać? Wydaje się, że Chrystus jest tutaj jedynym Rozmówcą kompetentnym – Rozmówcą, którego nikt inny nie może w pełni zastąpić”⁸.

Jednak jako wytrawny wychowawca, a tym samym autorytet wychowawczy, Jan Paweł II rozumie, iż niezależnie od jedynego, prawdziwego wzoru, jakim jest Jezus Chrystus, ludzie potrzebują przykładów, osobowych autorytetów, wsparcia innych, by mieć odwagę wzrastać. Zachęca więc zarówno wychowanków, jak i wychowawców do odpowiednich decyzji w tej sferze. W cytowanym już *Liście do młodych* pisze: „Życzę Wam również, aby to »wzrastanie« dokonywało się na drodze obcowania z dziełami człowieka, a bardziej jeszcze z samymi żywymi ludźmi. [...] młodość zdaje się być szczególnie wrażliwa na prawdę, dobro i piękno zawarte w dziełach człowieka. [...] Szczególnie jednak uczymy się człowieka, obcując z ludźmi. Trzeba, ażeby młodość pozwalała Wam »wzrastać w mądrości« przez to obco-

⁸ JAN PAWEŁ II: *Do młodych całego świata*. List apostolski z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, nr 3.

wanie”⁹. Przemawiając zaś do rektorów polskich uczelni (w czasie spotkania w styczniu 1996 roku) Ojciec Święty niejako przywraca wartość mistrzostwa, przewodnictwa, wzorów i autorytetów w życiu społecznym: „Uczelnie akademickie są także miejscem formacji młodego pokolenia polskiej inteligencji. Jest to niezwykle odpowiedzialna służba dla narodu i jego przyszłości. Mam na myśli nie tylko wykształcenie w wąskim zakresie naukowej specjalizacji, lecz także wychowanie do pełnej ludzkiej osobowości. Nakłada to na profesorów i wszystkich pracowników dydaktycznych szczególną odpowiedzialność i zobowiązanie, aby dzielić się ze studentami nie tylko zasobem własnej wiedzy naukowej, ale także bogactwem swego człowieczeństwa. Wśród młodzieży akademickiej istnieje wielkie zapotrzebowanie na wzorce osobowe, tzn. na profesorów, którzy staliby się dla nich prawdziwymi mistrzami i przewodnikami. [...] Bycie członkiem społeczności uniwersyteckiej zobowiązuje! Trzeba, aby środowiska akademickie odzyskały swój tradycyjny autorytet moralny, aby stawały się na nowo sumieniem narodu, dając przykład cnót obywatelskich i patriotycznych”¹⁰.

Jeszcze jeden wymiar myślenia Jana Pawła II o miejscu wzorów osobowych we wzrastaniu człowieka wymaga szczególnego podkreślenia, ponieważ ukazuje sposób pełnienia przez niego roli i misji autorytetu wychowawczego, a więc człowieka wspomagającego rozwój osobowy tych, którzy chcą nad sobą pracować. Ojciec Święty stale uczy współczesnego człowieka patrzenia na własne życie przyrodzone w świetle życia nadprzyrodzonego. Przypomina więc, iż wśród wzorów osobowych mamy także świętych, którzy życiem w różnych warunkach, czasach, kulturach, sytuacjach, wyposażeni w różne osobowości potwierdzili wybór Chrystusa jako Mistrza. Możemy szukać odpowiedzi na trudne pytania swojego życia w ich postawach, a konkretniej pomocy – w ich wstawiennictwie. Jan Paweł II pielgrzymuje do miejsc otoczonych szczególnym kultem w związku z życiem świętych; uczy odczytywania ich drogi w kontekście naszych czasów; ogłasza – mocą Kościoła – wciąż nowych świętych, wspomagając prosząc o nich wspólnoty i cały Kościół, odnajdujący w ich opiece i drodze życiowej wsparcie w rozwiązywaniu problemów nabierających dziś nowej aktualności.

W maju 1996 roku podczas mszy świętej w Mariborze w Słowenii Ojciec Święty mówił: „Przyglądając się bliżej współczesnemu społeczeństwu, możemy dostrzec, że głęboko odczuwa ono potrzebę świętych, to znaczy ludzi, którzy dzięki ściślejszej więzi z Bogiem mogą w pewien sposób czynić dostrzegalną Jego obecność i przekazywać Jego słowa. [...] Dla ludzi poszukujących bezpiecznym i łatwo dostępnym punktem odniesienia są święci. Mocą

⁹ Ibidem, nr 14.

¹⁰ JAN PAWEŁ II: *W imię wspólnej miłości do prawdy*. Nr 5. Przemówienie do rektorów uczelni akademickich w Polsce z 4.01.1996. „L'Osservatore Romano” 17 (1996), nr 2, s. 37–39.

własnego przykładu potrafią oni wskazać drogę prowadzącą we właściwym kierunku”¹¹.

Jako wyjątkowy wzór życia Jan Paweł II nieodmiennie wskazuje Maryję, nieprzerwanie, od początku swego pontyfikatu przybliżając Jej Osobę współczesnym, dramatycznie przekonując, by powierzyli się Jej opiece.

Ale Ojciec Święty nie tylko kieruje nas – pytających o sens życia i pracy nad sobą – do Chrystusa, nie tylko powierza nas Jego i naszej Matce, nie tylko przywołuje wiarygodne przykłady. Swoim życiem ukazuje praktyczne konsekwencje uznania Chrystusa za Prawdę, wzór życia, „nauczyciela dobrego”. Sprowadzają się one do decyzji dotyczących naśladowania Go, pójścia za Nim. Jan Paweł II robi to – na oczach milionów ludzi, którzy za pośrednictwem mediów sprawdzają każdego dnia Jego wiarygodność. Wystawiony na ciekawość milionów – modli się, sprawuje Eucharystię, błogosławi, cierpi, przeżywa radość, spotyka się z ludźmi, słucha ich, rozmawia, uczy miłości, naucza i żyje tak, jak naucza. Jednego dnia przyjmowany z entuzjazmem, drugiego wyśmiewany, nieustannie prosi Boga za ludzkość, wzywa do nawrócenia, głosi nadzieję płynącą z Dobrej Nowiny. Oddaje cały swój czas, talenty, siły. Mimo ciężaru odpowiedzialności za cały Kościół zadziwia naturalnością, dystansem do rytuałów, delikatnością kontaktu i spostrzegania pojedynczych osób i grup, pamięcią o drobnych znakach, które mogą sprawić radość, świadcząc o bliskości. Sobą uwierzytelnia możliwość naśladowania Chrystusa w każdym czasie, również dziś.

Tego wymiaru autorytetu wychowawczego Jana Pawła II nie da się sprowadzić do żadnych ram. Można się jedynie zastanawiać, czy bez takich autorytetów wychowanie chrześcijańskie byłoby dziś możliwe.

Przyjęcie autorytetu wychowawczego Jana Pawła II wymaga więc głębokiego rozważania – w świetle Ewangelii – jego nauczania; uważnej – prowadzonej w Świecie Ducha Świętego – obserwacji jego życia i jej wykorzystywania w pracy nad własnym rozwojem; wreszcie – korzystania z jego wskazań i ukazanych wzorów osobowych.

Ta droga pozwala traktować Jana Pawła II nie tylko jako autorytet w sferze wychowania chrześcijańskiego, ale w odniesieniu do każdego rzetelnego programu wychowania osoby ludzkiej.

¹¹ *Nasza epoka domaga się ludzi świętych*. Nr 3. Homilia wygłoszona przez Jana Pawła II w czasie mszy świętej w Mariborze w Słowenii, 19.05.1996. 'L'Osservatore Romano' 17 (1996), nr 7–8, s. 14–15.

Zamiast zakończenia

Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”

Mistrz – wykład inauguracyjny – Uniwersytet
Śląski, Katowice 1998

Relacja „mistrz – uczeń” wydaje się jedną z najbardziej naturalnie wrośniętych w rzeczywistość człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera dla tych, którzy bardziej świadomie uczestniczą w kształceniu innych. Równocześnie relacji tej towarzyszy dziś wzrastająca nieufność, wątpliwości, obawy. Spróbujmy sprowadzić te lęki i opory do kilku pytań:

- Czy związane z byciem mistrzem i uczniem doskonałość i doskonalenie się nie grozi perfekcjonizmem zabijającym twórczość?
- Czy zgoda na wzór osobowy nie oznacza niedojrzałości ucznia i megalomanii mistrza?
- Czy relacja „mistrz – uczeń” nie zakłada zniewalającego wpływu mocniejszej osobowości na słabszą, akceptującą rezygnację z wolności własnych wyborów?

Wreszcie – czy warto zastanawiać się nad relacją „mistrz – uczeń”, gdy tak trudno o mistrzów?

Refleksja nad konsekwencjami tych wątpliwości wymaga spojrzenia na nie z szerszej perspektywy i sformułowania ogólniejszych problemów. Będą one przedmiotem rozważań tego wystąpienia. Skoncentruję się więc na pytaniach:

- Jakie jest miejsce relacji „mistrz – uczeń” we współczesnej kulturze?
- Jaką rolę przypisuje się tej relacji w procesie kształcenia?
- Czy relacja ta ma szanse przetrwać w uniwersytetach?

W *Słowniku języka polskiego* czytamy, że „mistrz” oznacza człowieka przewyższającego innych biegłością i umiejętnością w jakiejś dziedzinie; człowieka, którego obiera się za wzór, nauczyciela; i wreszcie – rzemieślnika uprawnionego do samodzielnego wykonywania swojego zawodu. Społeczna praktyka językowa pokazuje, że samo pojęcie, kategoria i zjawisko mistrzostwa funkcjonuje dziś przede wszystkim formalnie – w odniesieniu do rzemieślników i sportowców, mniej formalnie – artystów, szczególnie związanych z dyscyplinami wykonawczymi, wirtuozów, artystów sceny. Pojawia się również, gdy trzeba nazwać wysokie kwalifikacje, kompetencje i znaczącą funkcję związaną z kontrolą i ocenianiem innych. Skala jest tu szeroka – od stanowiska mistrza w zakładzie przemysłowym do funkcji mistrza w nowicjacie zakonnym. Całkowicie nieformalnie terminu tego używa się, wyrażając podziw, szacunek, uznanie doskonałości właśnie.

Wiązanie mistrza z nauczycielem występuje najrzadziej, mimo iż tradycje są tu bardzo bogate. Sokrates jest w kulturze europejskiej przywoływany jako wzór mistrza, a wcześniej, wymagania stawiane przez Pitagorasa uczniom mogą dziś wywoływać zdziwienie i niedowierzanie – jaką rangę musiała mieć praca z mistrzem, jeśli kandydaci na uczniów decydowali się na tak rygorystyczne warunki (5 lat milczenia, surowe obyczaje, intensywna samodzielna nauka jako przygotowanie, bez pewności czy ostatecznie zostanie się przez mistrza wybranym do prowadzenia i współpracy). Średniowieczni studenci podróżowali po całej Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnię głównie ze względu na konkretnych nauczycieli. Znacznie upraszczając można powiedzieć, że do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów w określonej dziedzinie i mistrzów życia – ponieważ poszukiwali **doskonałości**. Odnosili ją do umiejętności wykonywania i postępowania, do kanonów, celu życia, Boga, a od XVIII wieku – do natury i cywilizacji. Doskonałość jako dokonanie, wypełnienie, całkowitość pozbawiona jakichkolwiek braków mogła być osiągnięta przez człowieka jedynie w jakimś stopniu, częściowo, poprzez doskonalenie. W. Tatarkiewicz w rozprawie *O doskonałości*¹ stwierdza, że dziś zarzucono już doskonałość jako szczególną wartość i cel, ograniczając się do uwzględniania w postulatach etycznych doskonalenia moralnego. Jeśli od mistrzów oczekuje się „doskonałości”, to raczej w znaczeniu najwyższej jakości wytworu, stosunkowo łatwiejszej do ocenienia, niż jakości postępowania i życia, które próbuje się regulować kodeksami etycznymi. Według P. Valery’ego dążenie do doskonałości, przeznaczanie dziełu nieograniczonego czasu pracy, stawianie sobie, jak Goethe, celu nieziszczalnego – to zamierzenia eliminowane przez układ nowoczesnego życia. Teorie ponowoczesności zanegowały w ogóle sens poszukiwania jakiejś całości, dopełnienia, stwierdzając hybrydowość tożsamości, niespójność, niekonsekwencję, nieokreśloność rzeczywistości. Na doskonałość

¹ WŁ. TATARKIEWICZ: *O doskonałości*. Warszawa 1976.

nie ma tu już miejsca. Role mistrza i ucznia nie są już możliwe i nie mają sensu. Równocześnie w praktyce główni przedstawiciele tego nurtu myślenia nazywani są przez swych uczniów i szerzej – odbiorców – mistrzami i za takich uważani – nie protestują.

Drugim wymiarem relacji „mistrz – uczeń” jest wymiar psychospołeczny. Relację tę wiąże się z autorytetem interpretowanym głównie w kategoriach władzy. Za socjologami i psychologami społecznymi wyróżnia się m.in. autorytet formalny i nieformalny, narzucony i uznany, często – za M. Weberem – jako stosunek panowania ze względu na typ legitymizacji określony jako tradycyjny, charyzmatyczny bądź biurokratyczny. Rolę mistrza rozumie się nierzadko jako autorytet charyzmatyczny, nieformalny, uznawany, ale podejrzewa się ukryty za taką formułą „program” i praktykę zdobywania władzy nad innymi, uciekającymi od odpowiedzialności. Z. Bauman w *Socjologii* pisze: „odbiorcy przeciętni, pozbawieni specyficznego wykształcenia, nie są w stanie zbadać wiarygodności informacji, którym mogą tylko *zawierzyć*, ufni w mądrość i prawdomówność osób oraz organizacji (kościół, uniwersytetów, centrów badawczych) dostarczających wiadomości wraz z gwarancją ich rzetelności. Oba [...] rodzaje legitymizacji – tradycyjna i charyzmatyczna – mają jedną cechę wspólną: domagają się, aby ludzie wyrzekali się prawa do własnych wyborów i przekazywali je innym jednostkowym bądź zbiorowym podmiotom. Wyrzeczenie to nader często łączy się ze zrzuceniem z siebie odpowiedzialności”². Powszechnie stwierdza się dziś upadek autorytetów, mając na uwadze zarówno autorytety uznawane, formalne i nieformalne, zawodowe i osobowe. Łącząc zjawisko autorytetu raczej z panowaniem i manipulacyjną władzą niż dobrowolnie przyjmowanym wpływem, współczesna kultura dyskredytuje już samo poszukiwanie autorytetów bądź zakładanie pozytywnej ich roli w rozwoju człowieka. Świadomość niebezpieczeństw takiego myślenia możemy odnaleźć w liście o edukacji St. Morawskiego, skierowanym do uczestników tegorocznego Zjazdu Pedagogów. Czytamy w nim: „Kultura elitarna, obciążona przeświadczeniem, że są uczeni kapłani, którzy we wszystkim orientują się najlepiej i do nich należy wskazywanie drogi „maluczkim”, jest wysoce szkodliwa. Jednocześnie wyrzucanie elit na śmietnik historyczny i poddanie się dyktatowi kultury masowej, premiującej trywialność, łatwość i swojskość wszelkich produktów, grozi spłaszczeniem człowieczeństwa do zasady doraźnego, maksymalnie przyjemnego używania dóbr”³.

Ostatnim wyodrębnionym przeze mnie wymiarem rozważanej relacji „mistrz – uczeń” w kulturze jest sytuacja funkcjonowania z jednej strony w roli wzoru osobowego i z drugiej strony – w roli osoby naśladowującej go. To na tym

² Z. BAUMAN: *Socjologia*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 1996, s. 129.

³ ST. MORAWSKI: *List o edukacji*. W: *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe”, nr 2(10)/98. Wyd. specjalne. Red. L. WITKOWSKI.

poziomie najwyraźniej dochodzi do głosu przyjmowana koncepcja człowieka i wartości. Współczesny spór o człowieka rozgrywa się w ogromnym stopniu w świetle diagnozy kryzysu kultury zachodniej, dokonanej przez F. Nietzschego, z uwzględnieniem obecności we współczesnej kulturze jego etyki nadczłowieka i postulatu przewartościowania wartości. Sposób widzenia relacji „mistrz – uczeń”, sprowadzonej do relacji „prorok – wyznawca”, odnajdujemy w słowach Zaratusztry kierowanych do uczniów: „Jeszczeście samych siebie nie szukali, a oto jużście mnie znaleźli. [...] Uwielbiacie mnie, lecz cóż się stanie, gdy to wasze uwielbienie któregoś dnia runie? Baczcież, aby was posąg nie przygnoił”⁴. Trzeba wystrzegać się słabości i wspierania się na innych, trzeba odrzucić chrześcijańskie widzenie człowieka, dobrowolnie naśladowującego swego Mistrza – Chrystusa. Z Nietzschem zasadniczo nie zgodził się M. Scheler. Odpowiedzią na kryzys zachodniej kultury musi być, jego zdaniem, przywrócenie ładu aksjologicznego, które odbywa się głównie poprzez otwarcie się na szą miłością i uwielbieniem na wzory osobowe. To one są emanacją obiektywnej hierarchii wartości i obejmują: od mistrza używania – skoncentrowanego na wartościach hedonistycznych, przez mistrza realizacji wartości utylitarnych, bohatera – człowieka czynu opartego na mocy i woli, zorientowanego na wartości witalne, mistrza dzieł realizujących wartości duchowe, aż po świętego – osobę oddziaływującą samym swym istnieniem, bo personifikującą wartości najwyższe, religijne. Charakterystyczne dla tej koncepcji jest osłabienie roli intelektualnego wyboru wzoru osobowego. Scheler pisze: „Człowiek, jeśli chce być »wykształcony«, musi chociaż raz w życiu zatracić się w czymś całościowym i autentycznym, wolnym i szlachetnym. [...] Takiego wzoru nie »wybiera się«. Jest się przezeń owładniętym, gdy nas wzywa do siebie i pociąga, niedostrzegalnie przyciągając do swej piersi. Wzory osobowe o charakterze narodowym, zawodowym, moralnym, artystycznym, wreszcie zaś nieliczne wzory osobowe samego najczystszonego i najdoskonalszego kształcenia człowieka, owi nieliczni na tej ziemi ludzie święci, czyści i pełni – oto szczyble, a zarazem drogowskazy, które unaoczniają każdemu człowiekowi i *ujaśniają* jego powołanie, z którymi się porównujemy, aby móc z trudem odnaleźć samych siebie, swą duchową jaźń, i które uczą nas poznawać nasze prawdziwe *siły* i nimi się posługiwać”⁵. Emocjonalne poddanie się i obdarzenie wzoru osobowego uwielbieniem może budzić u wielu nieufność i niechęć. W nurcie fenomenologicznej wrażliwości na człowieka jako osobę spotykamy jednak również inne ujęcia, przede wszystkim polemikę z Schelerem Wojtyły, który istotę człowieka jako osoby wiąże m.in. ze świadomym i wolnym wyborem wzorów osobowych,

⁴ F. NIETZSCHE: *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. W. BERENT. Rozdz. *O cnocie darzącej* [3]. Warszawa 1990, s. 39.

⁵ M. SCHELER: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. CZERNIAK, A. WĘGRZECKI. Warszawa 1987, s. 355–356.

ze względu na realizowane wartości i ich naśladowanie, w granicach wyznaczonych przez uznawane wartości. Myśl fenomenologiczna wprowadza relację „mistrz – uczeń” także w krąg dialogu i spotkania. M. Buber, jeden z głównych filozofów dialogu, przekonuje, by mistrz uczył tak, jakby nie uczył. By uczniowie dojrzewali przy nim, w jego obecności, w kontakcie z nim. On zaś, by nie tylko otwierał swoje życie na ich istnienie i obecność, ale by ich „ogarniał”, ponieważ dialog z uczniem nie jest relacją symetryczną. Główną odpowiedzialność za jego przebieg przyjmuje pedagog.

J. Bukowski w *Zarysie filozofii spotkania* wyodrębnia relację „mistrz – uczeń” jako ważny rodzaj spotkania i wyjaśnia ją następująco: „stosunek wiążący osobę niedoświadczoną, zazwyczaj młodszą, poszukującą swego miejsca w życiu i penetrującą pole wartości, niezdecydowaną w ich wyborze, z osobą doświadczoną, obdarzoną moralnym autorytetem i wywierającą intensywny wpływ na otoczenie, mobilizującą niektóre jednostki z tego otoczenia do podjęcia odpowiedzialnych działań”⁶. Warunkiem pełnego spotkania, w tej jak i w innych relacjach, są **wzajemna rozporządzalność, nadzieja i zaufanie**. Efektem prawdziwego spotkania jest „przewyższenie siebie w horyzoncie aksjologicznym”. Osobowe widzenie człowieka, fenomenologiczne poszukiwanie jego istoty, przywracają wartość roli mistrza i ucznia w rozwoju obu uczestników tej relacji. Jej miejsce w kulturze zależy więc ostatecznie od przyjmowanej koncepcji człowieka.

Wróćmy do miejsca relacji „mistrz – uczeń” w kształceniu. W aktualnych podręcznikach pedagogicznych nie pojawia się prawie wcale. Można przypuszczać, że wśród przyczyn znajduje się kulturowe porzucenie kategorii doskonałości. W przypadku kształcenia trudno dziś stwierdzić, co miałyby być ostatecznym „dziełem” i jak należałoby mierzyć jego jakość. Również doskonalenie siebie wymagałoby spójnej koncepcji człowieka, w której ten proces miałby swoje miejsce. Tymczasem trwają na ten temat gorące spory. Naturalną rolę autorytetu ogranicza się – pod wpływem koncepcji psychoanalitycznych – do okresu dzieciństwa. Fascynacja pedagogiką naturalistyczno-liberalną, opór przeciw wszelkiej „władzy” i opresji, na które skazani są, według pedagogiki krytycznej, podopieczni formalnych instytucji pedagogicznych, powodują rezygnację z poszukiwania autorytetów i przesadną gloryfikację demokratycznego oraz liberalnego stylu kierowania. Nie wyciąga się wniosków z badań, które podważyły już zasadność takich porównań, bezrefleksyjnego przyjmowania walorów każdego typu partnerstwa, przeciwstawiania stylu autokratycznego pozostałym stylom z intencją zdyskredytowania tego pierwszego. Zainteresowanie dialogowym spojrzeniem na człowieka, poddane wpływom nowych prądów kulturowych, zaowocowało ideą „dialogu bez arbitra” – jako

⁶ J. BUKOWSKI: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków 1987, s. 257.

wyraz nowego podejścia do relacji wychowawczych. „Mistrza” potraktowano jako przedmiot badań historii wychowania.

Jednak odrzucenie w kształceniu tej relacji okazuje się niezgodne z oczekiwaniami społecznymi. Charakterystycznym przykładem tęsknoty za jej przywróceniem jest jedna z trzech kategorii, w jakich uczniowie śląskich szkół od kilku lat, za pośrednictwem śląskiego wydania *Gazety Wyborczej*, przyznają najlepszym nauczycielom nagrodę Złotego Kaganka. Wspomniana kategoria, to obok „Kosy” i „Kumpla” – „Mistrz”. Kryteria sformułowano następująco: „wszystkie szlachetne cechy, które powodują, że nauczyciel uznawany jest za postać wybitną”. Również dyskutowany w ostatnich latach kodeks etyczny nauczyciela posługuje się kategorią „mistrza”. Założenia nowej reformy systemu edukacji chcą przywrócić w szkole relację „mistrz – uczeń”. Wreszcie – w *Zbiorze zasad i wytycznych – Dobre obyczaje w nauce* opracowanym przez Komitet Etyki przy Prezydium PAN w 1994 roku rozdział III nosi tytuł „Pracownik nauki jako mistrz”. (Charakterystyczne jest rozdzielenie tego rozdziału od kolejnego, pt. „Pracownik nauki jako nauczyciel”). Jego treść wskazuje, iż chodzi o przekazywanie słowem i przykładem wiedzy, umiejętności oraz dobrych obyczajów w nauce. Tylko te fakty wskazują na odczuwaną potrzebę powrotu do mistrzostwa nauczycieli, także nauczycieli akademickich.

Odzywają się echa wymogów sformułowanych w *Ustawach Komisji Edukacji Narodowej* wobec nowo powołanego stanu akademickiego, który obejmował nauczycieli wszystkich szczebli kształconych, wykształconych i kształcących w uniwersytetach, stanu – według słów autorów *Przedmowy do Ustaw* – „z powołania i obrania na ten jedyny koniec poświęconego, aby nieustannie dostarczał w narodzie ludzi, przez oświecenie, przez cnotę, przez gorliwość zdatnych do dawania publicznej edukacji”⁷. Przestrzeganie tych wymogów od początku starano się egzekwować. W rzeczonych *Ustawach o Zgromadzeniu akademickim* zapisano: „Ponieważ tak wspólne zgromadzenia, jako szczególne każdego urzędu obowiązki doznawałyby przeszkody, gdyby się osoby akademickiego stanu podejmowały urzędu, spraw i posług z ich powołaniem niezgodnych, czuwać będą zgromadzenia na to, aby się nikt nie zaprzętał takowymi zleceniami, które by go od pełnienia podjętych około edukacji i rządu domowego powinności odrywały”⁸.

Mistrzostwo łączy się jednak nierozzerwalnie – jak wspomniano wyżej – z czytelnym łańcem wartości i intensywnością jego realizowania. Nasuwa się szereg pytań: czy można tę sferę skodyfikować? Czy można wymagać od każdego nauczyciela, by był mistrzem? Z drugiej strony – czy można uchylić w pro-

⁷ Materiały źródłowe zamieszczone w pracy R. DUTKOWEJ: *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, s. 137.

⁸ Ibidem, s. 169.

cesie kształcenia działanie mechanizmu naśladowania? Czy można, dysponując elementarną wiedzą z zakresu psychologii uczenia się i rozwoju człowieka, zastrzec sobie bądź zagwarantować, iż ucząc nie będzie się naśladowanym?

Zmierzajmy do pytania o perspektywę relacji „mistrz – uczeń” w uniwersytecie. Przytoczmy fragment wypowiedzi prof. J. Błońskiego o K. Wyce, wypowiedzi zamieszczonej w interesującym zbiorze relacji i wspomnień kilku polskich uczonych o ich mistrzach, tomiku pt. *Mistrz*, zredagowanym w 1984 roku przez Z. Szlachtę. „Myślę, że wszędzie dokąd idziemy, szukamy wtajemniczenia, wejścia do zamkniętego przed innymi ludźmi świata. I wybieramy dlatego, bo mamy nadzieję, że ta, a nie inna dziedzina wiedzy jest jedyną drogą, która nas do tajemnicy doprowadzi, odkryje coś ważnego, jakąś ziemię obiecaną. Wtedy szukamy przewodnika. A mistrz to człowiek, który zjawia się w takim momencie i daje nam nadzieję, że nas do ziemi obiecannej zaprowadzi. Jest w tym coś z magii, coś z kuglarstwa. [...] Mistrz... Myślę, że wobec takiego człowieka zawsze jesteśmy niesprawiedliwi. Osądzamy go na podstawie naszych oczekiwań. Irracjonalnie żądamy od niego dużo więcej, niż może nam dać. To jest jego przywilej i jego nieszczęście”⁹. Ta próba uchwycenia tajemnicy relacji „mistrz – uczeń” w sytuacji dorastania do wartości doświadczenia uniwersyteckiego ukazuje złożoność obu ról. Zgodę na podjęcie ich ryzyka.

Kształcenie w szkole wyższej, szczególnie w uniwersytecie, zależne jest oczywiście od zasadniczej funkcji, którą mu się przypisuje. Czasem bywa opisywane drogą analizy programów, metod i form prowadzenia poszczególnych rodzajów zajęć. W tym podejściu wyczuwa się jednak pewną sztuczność. Bardziej odpowiadające specyfice kształcenia uniwersyteckiego wydaje się śledzenie poszczególnych nauczycieli akademickich, ich indywidualnego podejścia do uczniów i własnej dyscypliny, ich wyborów, decyzji, życia. Od lat 80. można obserwować wzrost zainteresowania takim rozpoznaniem środowiska uczonych. Przykładem mogą być liczne publikacje autobiograficzne, w których naukowcy opowiadają o swojej drodze życiowej, w tym – o swoich nauczycielach i mistrzach. W ten sposób rozwój danej dyscypliny zaczyna być widziany przez pryzmat łańcucha mistrzów i ich uczniów, łańcucha ludzi uderzających różnorodnością, bogactwem osobowości i metod, niezależnością, niepowtarzalnością i oryginalnością dopełnianą anegdotami o barwności działań i przyzwyczajęń.

W. Stróżewski w wystąpieniu w czasie sesji zorganizowanej w Uniwersytecie Jagiellońskim w 1996 roku, poświęconej problematyce mistrza i ucznia, podjął próbę określenia warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem. Warunki konieczne, jego zdaniem, to:

- **przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on i jego uczniowie,**

⁹ Z. SZLACHTA: *Mistrz*. Warszawa 1984, s. 18–19.

- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,
- nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć,
- nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,
- życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie – własnego czasu.

Warunki wystarczające to radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów. Warunki te zakładają istnienie ucznia, który chce i wybiera mistrza oraz pracę z nim.

Konkluzja powinna zawierać odpowiedź na pytanie o szanse relacji „mistrz – uczeń” w uniwersytecie. Dla uwyrażnienia obrazu przerysujmy świadomie przedstawianą alternatywę. Jeśli uniwersytet miałby stać się jedynie miejscem zdobywania określonych, specjalistycznych kwalifikacji, wydaje się, że relacja ta może być zastąpiona innymi sytuacjami o charakterze dydaktycznym, np. zadaniami symulującymi warunki ćwiczące odpowiednie umiejętności w oparciu o szczegółowe instrukcje. Autorzy tych instrukcji mogą pozostać anonimowi. Przyjęcie takiej funkcji uniwersytetu musiałoby pociągać za sobą odrzucenie relacji mistrza i ucznia, jako niepotrzebnie komplikującej sprawną organizację procesu kształcenia. **Jeśli jednak zgadzamy się na kontynuowanie tradycji uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i uczących się, związanej w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy, relacja „mistrz – uczeń” wydaje się podstawowa, nie do zastąpienia.** Każdy uczony zaangażowany autentycznie w swoją pracę wnosi inne podejście, inne pomysły, inne rozwiązania, wnosi siebie. Poszukiwanie obiektywnych wartości pozwala zaakceptować potrzebę doskonalenia się i szukania coraz doskonalszych metod odkrywania prawdy o świecie i człowieku – także drogą kontaktów z innymi ludźmi, zorientowanymi na podobne wartości podstawowe, poprzez głęboki dialog osobowy, spotkanie osób. Koncepcja człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych, przyjmuje wpływ mistrza na ucznia jako pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś jako niewolę. Droga do mistrzostwa od początku, nawet ta formalna, wiodła przez „wyzwoliny”. Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne. Jasna definicja tej sytuacji, wzajemna uczciwość i szacunek chronią przed groźbą wzajemnego uzależnienia czy manipulacji. Są naturalną podstawą uznania autorytetu mistrza przez ucznia, ale i otwarcia mistrza na wartości wnoszone przez ucznia.

Oczywiście, by odpowiedzialnie formułować realne perspektywy rozwijanej relacji w uniwersytetach, należałoby sprawdzić, w jakim stopniu zapewniane są w tym środowisku warunki uznane przez Stróżewskiego czy Bukowskiego za konieczne i wystarczające, a także szukać przyczyn ich rzadkiej dziś obecności w uniwersytetach. Przyczyny te wiążą się na pewno z kondycją ekonomiczną tych uczelni, ich sposobem funkcjonowania, polityką oświatową,

której są elementem. Najważniejsze wydają się jednak przyczyny mentalne, świadomościowe, sprawiające, że członkowie wspólnoty uniwersyteckiej szybko, być może zbyt szybko rezygnują z wchodzenia w role mistrzów i uczniów. Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiedzi można, w duchu postulatów tego wystąpienia, szukać u mistrzów. Zakończmy wypowiedzią jednego z nich, K. Twardowskiego, który był właśnie jako „mistrz” przywoływany przez wielu wybitnych polskich humanistów, uhonorowany na koniec swej pracy zawodowej w Uniwersytecie Lwowskim w 1931 roku przez własnych uczniów medalem „Discipulorum amor et pietas” – „Uczniów miłość i wdzięczne przywiązanie”. Dziękując mówił: „sta- rałem się niestrudzenie tchnąć w Wasze dusze to, co jest najlepszą częścią mo- jej duszy własnej: szczere ukochanie pracy, gorące umiłowanie prawdy i usilne dążenie do sprawiedliwości”¹⁰. Obdarzony godnością doktora honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego w 1932 roku, w swym przemówieniu zatytuło- wanym „O dostojęństwie Uniwersytetu” przypomniał: „Nauczyciel uniwer- sytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmier- nie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu du- cha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztandarem tym wskazywanej”¹¹.

¹⁰ K. TWARDOWSKI: *Podziękowanie, które wygłosił prof. Kazimierz Twardowski w niedzielę dnia 11 stycznia 1931 r. w sali posiedzeń Seminarium Filozoficznego Uniwersytetu Jana Kazimie- rza na uroczystości wręczenia Mu medalu wybitego staraniem Jego uczniów*. W: *Wybór pism psy- chologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego*. Wybór i oprac. R. JADZAK. Warszawa 1992, s. 459.

¹¹ IDEM: *O dostojęństwie Uniwersytetu*. W: *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego...*, s. 466–467.

Posłowie

Mojemu myśleniu o edukacji kulturalnej od początku towarzyszyło przekonanie, że edukacja ta w wyjątkowy sposób służy wspieraniu człowieka w jego rozwoju. Jest to cel każdej edukacji, jednak w przypadku tej dziedziny działanie edukacyjne opiera się na założeniu, że człowiek tworzy kulturę i jest tworzony przez kulturę, kultura jest jego głównym światem i żywiołem. Kształt kultury jest wyznaczany w ogromnej mierze przez to, co człowiek – jednostka i grupa, w której żyje, uznają za szczególnie ważne, wartę wysiłku, co uruchamia ich siły, możliwości, potencjał twórczy, motywuje do konstruktywnego współdziałania z innymi. Rdzeniem kultury są więc kultywowane i urzeczywistniane wartości. Dążąc do nich, tworząc warunki do ich ujawniania się, człowiek buduje kulturę. Z jednej strony buduje ją wokół siebie, w zewnętrznym świecie, z drugiej – w sobie, rozwijając swoje człowieczeństwo, w którym integralnie łączy się fizyczność, psychiczność i duchowość.

Wyrazem człowieczeństwa jest kultura żywa – stale pielęgnowana, ale i przekształcana, przechowująca pamięć i dorobek pokoleń, ale i dojrzałe je oceniająca, szukająca coraz doskonalszych rozwiązań, odpowiadająca na potrzeby zmieniającego się świata. Dlatego „edukacja kulturalna”, programowo osadzająca działania edukacyjne w kulturze, nawiązująca do kultury, jest tak ważna dla wzrastania w człowieczeństwie. Człowiek jest w niej bowiem widziany głównie przez pryzmat wartości; tych, do których dąży, i tych, które na niego oddziałują. Cele tej edukacji daleko wykraczają poza wskazywane najczęściej: wyposażanie w wiedzę o kulturze (głównie o sztuce i „dziedzictwie kulturowym”), aranżowanie doświadczeń kontaktu z kulturą i uczenie różnych form aktywności kulturalnej (w tym – twórczej). Edukacja kulturalna interpretowana w taki zawężony sposób, odwołująca się głównie do opisowego traktowania kultury, dystansuje się od wyraźnie określanych wartości i wartościowania. Koncepcja ta odżegnuje się od wartościowania, żeby zachować niezbędną w kulturze wolność wyborów twórczych, współtwórczych i od-

biorczych. Osiągnięcie neutralności aksjologicznej jest jednak złudzeniem tak w odniesieniu do kultury, jak do edukacji. Tak jak kultura jest zawsze jakimś „kultem wartości”, tak każda edukacja, wybierając określone treści, formy czy metody działań, służy określonym wartościom, przyjmuje jakąś ich interpretację i wyznacza ich rangę.

Kontakt z kulturą jako zewnętrznym światem człowieka (jego sferą symboliczno-ideową, społeczną i cywilizacyjną) może być w różnym stopniu przez niego uświadamiany. Niezależnie od stopnia świadomości jest jednak zawsze bezpośrednim bądź pośrednim kontaktem ze światem drugiego człowieka – czy to w skali jednostkowej czy grupowej. Kontakt ten potencjalnie jest głębszym spotkaniem ze światem czyjejś ekspresji, wrażliwości, filozofii życiowej, przemyśleń, doświadczeń i wrażeń. Poznawanie tego świata, także aktywne włączanie się weń (bez względu na sposób), jest w ogromnym stopniu uzależnione od ogólnego stosunku do człowieka, od postawy wobec ludzi i świata.

Oprócz patrzenia na człowieka poprzez jego kulturę – zewnętrzną i wewnętrzną, decydujące jest widzenie jego człowieczeństwa. Edukacja kulturalna nie może się więc ograniczać do wyposażania w wiedzę i umiejętności przydatne w kontaktach z kulturą (i to głównie symboliczną, a szczególnie artystyczną). Nie może też być traktowana całkowicie instrumentalnie, jako uczenie korzystania z kultury w celach innych niż kulturalne (związanych np. z oddziaływaniem psycho- czy socjotechnicznym). Jeśli ma wprowadzać w świat świadomego, rozumiejącego, niezależnego przeżywania kultury, w aktywne, odpowiedzialne, ale i krytyczne w nim uczestniczenie, musi przygotowywać do możliwie dojrzałego funkcjonowania w świecie wartości. Musi obejmować swoim zakresem szeroką edukację, przygotowującą do wzrastania w człowieczeństwie. Jeśli osoby edukowane i edukujące mają być odporne na presję konsumpcyjnych wzorów kulturowych i kulturowe manipulacje, jeśli własną osobowość mają traktować nie jako wartość użyteczną czy wymienną, ale wartość autoteliczną, to edukacja kulturalna nie może wpisywać się jedynie w ramy kultury konsumpcyjnej i poddawać się presji wąskiego myślenia pragmatycznego.

Podjęcie i prowadzenie edukacji kulturalnej w przyjmowanym przeze mnie sensie nie może się obejść bez określenia sposobu rozumienia „człowieczeństwa”. Wymaga wyraźnych założeń antropologicznych, które pozwalałyby budować wewnętrznie spójny program, sprawdzać jego realizację i efekty, porządkować wybierane wartości. Prowadząc rozważania o związkach edukacji i kultury, opierałam się i opieram na założeniach personalistycznych – na koncepcji człowieka jako osoby (którą omawiam w wielu tekstach tego tomu).

Gdyby najkrócej przedstawić przyjmowany przeze mnie sposób rozumienia edukacji kulturalnej, można by go streścić następująco: edukacja kulturalna jest edukacją odwołującą się do kultury w jej wymiarach wewnętrznym (wewnętrznego rozwoju) i zewnętrznym wobec człowieka (w sensie antropo-

logicznym i historycznym). Obydwa te wymiary są oparte na poszukiwaniu i odkrywaniu wartości ważnych dla jednostki lub grupy. Na wyznaczaniu miejsca i roli prawdy, dobra i piękna, na tworzeniu i współtworzeniu, przeżywaniu, wartościowaniu i ocenianiu, wprowadzaniu w świat człowieka ładu wewnętrznego i zewnętrznego. Wszystkie te formy zaangażowania i aktywności sprowadzają się do urzeczywistniania wartości (tworzenia warunków do ich zaistnienia) w sobie i wokół siebie, choć jest to działanie w różnym stopniu świadome.

Wymiary te wyznaczają główne obszary tak szeroko pojmowanej edukacji kulturalnej: *edukację kulturową i edukację kulturalną w węższym znaczeniu*.

Edukacja kulturowa byłaby edukacyjnym prowadzeniem i wspieraniem w poznawaniu różnych kultur (w sensie antropologicznym i historycznym); w pierwszym rzędzie własnej kultury (narodowej i regionalnej, lokalnej i ponadlokalnej, dawnej i współczesnej), a także innych kultur. Ta dziedzina edukacji, choć nie może się obyć bez korzystania z dorobku antropologii kulturowej, etnografii i etnologii, historii kultury i historii sztuki, a także innych nauk dostarczających wiedzę o różnych aspektach zjawisk kulturowych, nie jest z nimi tożsama. Ma swoją wyraźną specyfikę. Wiąże się ona z poszukiwaniem takich form kontaktu z innymi kulturami i ich przedstawicielami, które, oparte na znajomości własnej kultury, ułatwiałyby wzajemne zrozumienie, szukanie możliwości porozumienia i akceptowalnych dla wszystkich form współdziałania, radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów związanych z tożsamością kulturową. W jej ramach mieściłyby się więc, obok poznawania własnej kultury, edukacja wielo- i międzykulturowa, w tym – edukacja regionalna oraz edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe – własne i innych. Edukacja kulturowa jest niezbędną podstawą edukacji kulturalnej w jej węższym sensie.

Z kolei *edukacja kulturalna w węższym znaczeniu* to edukacja do świadomego budowania siebie, „kultury w sobie”, swojego człowieczeństwa. Drogą jest kształcenie postaw umożliwiających świadome urzeczywistnianie wartości wyższych, wartości duchowych i ludzkich. Urzeczywistnianie to przebiega przez kontakt z wartościami odkrywanymi w świecie (w sztuce, naturze, nauce, religii, w rzeczywistości społecznej), a także przez tworzenie nowych warunków do ich zaistnienia. Byłaby to równocześnie edukacja do świadomego, krytycznego, samodzielnego wartościowania, niezbędnego do podmiotowego działania i wybierania w kulturze. Chodziłoby w niej nie tylko o znajomość możliwych do stosowania kryteriów, ale o rozumienie ich związku z różnymi wartościami i ich hierarchiami, a w tym świetle – świadomego ich wykorzystywania w sytuacjach oceny i wyboru. Wymaga to najpierw licznych doświadczeń i sytuacji porównywania różnorodnych zjawisk, działań, form i wytworów kultury; poszukiwania i odkrywania rządzących nimi wartości. Wymaga również kontaktu z różnymi kryteriami oraz formami wartościowania i oceniania (przede wszystkim poprzez spotkania i rozmowy z osobami kompetentnymi i niezależnymi w sądach, ale też poprzez poznawanie różnych form krytyki).

Konieczne w tym procesie jest wreszcie stwarzanie okazji do samodzielnego wartościowania, z przedstawianiem swoich racji i możliwością konfrontowania ich z innymi. Proces ten może przebiegać poprzez budzenie zainteresowania jakąś sferą kultury, następnie kreowanie potrzeby podjęcia własnej aktywności, angażowanie w działania związane z kulturą, aż do kształcenia motywacji do dokonywania i uzasadniania własnych wyborów.

Żeby udział w kulturze stał się świadomym budowaniem siebie, konieczne jest wypracowywanie takich kryteriów własnych wyborów w kulturze, które byłyby zgodne, a przynajmniej niesprzeczne, z przyjmowaną wizją człowieczeństwa.

Obydwa wymiary edukacji kulturalnej – kulturowa i kulturalna w węższym rozumieniu – wzajemnie się przenikają, wzmacniają, warunkują. Edukacja kulturalna w szerszym rozumieniu musi więc obejmować działania w obu tych obszarach. Jeden i drugi wymiar edukacji kulturalnej może być, i w praktyce jest realizowany poprzez różne formy. Zauważmy, że formy te coraz częściej już samą nazwą (najczęściej zaskakująco odległą od sformalizowanej kultury – np. „Fabryka Trzciny”) odcinają się od miejsc tradycyjnie, instytucjonalnie związanych z kulturą. Wyrażnie potrzeby kulturalne szukają dziś dla siebie nowych obszarów i miejsc, niewyeksplorowanych jeszcze emocjonalnie, zrywających ze stereotypami i rutyną.

Tak szeroko pojmowana edukacja kulturalna nie jest ani jedynie, ani głównie edukacją instrumentalną, przydatną do kompetentnego „poruszania się w kulturze”. Nie jest też jedynie inicjowaniem i stymulowaniem „jakichkolwiek” form aktywności – czy to kulturalnej czy społecznej. Nie jest wspieraniem „czegokolwiek” odwołującego się do kultury i aktywności kulturalnej. Ten rodzaj „obycia w kulturze” – czy to symbolicznej, czy społecznej – nie wystarcza, ponieważ nie może zastąpić świadomego rozwijania człowieczeństwa. Edukacja kulturalna, poza wyposażaniem w podstawowe kompetencje poznawcze, emocjonalne i działaniowe związane z kulturą (czyli poza edukacją kulturową), powinna wyjaśniać, dlaczego mówi się o potrzebie respektowania godności kultur i ich szanowania. Powinna – jak twierdzę – uczyć namysłu nad tym, czego się szuka w kulturze, po co się do niej sięga, czego się od kontaktów z kulturą oczekuje, co się w niej odkrywa i dlaczego ma to być życiowo ważne.

Przyjmuję, że odpowiedź, tworząca kulturę wewnętrzną jednostki, wyrasta z myślenia o człowieku. Zgodnie z moją teorią jest to myślenie osobowe. Najważniejszymi zasadami działań i wyborów są w nim: respektowanie godności ludzkiej (własnej i każdego człowieka), wolności, rozumności i odpowiedzialności, dążenia do prawdy, dobra i piękna, realizowania wartości ludzkich, spełniania siebie w byciu dla innych, wreszcie – w takim budowaniu wspólnot skupionych wokół dobra wspólnego, by każdy był w nich szanowany oraz mógł się rozwijać osobowo.

Przy tym ujęciu równie ważne jak świadomość wartości, roli ich wybierania i hierarchizowania, jest kształcenie postaw, które sprzyjałyby realizacji programu życiowego, opartego na wartościach wyższych. Za postawy szczególnie ważne w tej sferze uważam postawę bezinteresowności i szacunku, odpowiedzialności i wierności prawdzie, dobru i pięknu. Postawy te, wyznaczając stosunek do świata, ludzi i siebie, określają tym samym kształt kultury i sposób jej traktowania. Budowanie tych postaw uważam za niezwykle istotne zadanie edukacji kulturalnej. Pozwalają one bowiem uczestniczyć w kulturze w taki sposób, by dla siebie i innych tworzyć wewnętrzne, a w konsekwencji – także zewnętrzne warunki sprzyjające wzrastaniu w człowieczeństwie.

Źródła

- Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej.* W: *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej.* Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze. Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy.* „Ethos” (Lublin) 1997, nr 37.
- Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?* W: *Religia i edukacja międzykulturowa.* Red. T. LEWOWICKI, A. RÓŻAŃSKA, U. KLAJMON-LECH. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji? Edukacja małego dziecka.* T. 1. Red. U. SZUŚCIK, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.
- Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów.* W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży.* Sympozjum przedkongresowe przed Kongresem Kultury Polskiej 2000. Red. B. IDZIKOWSKI, E. NARKIEWICZ-NIEDBALEC. Zielona Góra, Regionalne Centrum Animacji Kultury, Centrum Animacji Kultury w Warszawie, 2000.
- Edukacja wielokulturowa w świetle koncepcji kulturowych uwarunkowań globalizacji A. Appaduraia.* W: *Teorie i modele badań międzykulturowych.* Red. T. LEWOWICKI, A. SZCZUREK-BORUTA, E. OGRODZKA-MAZUR. Cieszyń–Warszawa, Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, 2006.
- Edukacja zakorzeniona w kulturze – podstawą kształtowania odpowiedzialnych postaw twórczych.* Wykład w ramach XIX Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Częstochowa, 4–6.12.2008.
- Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku.* W: *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji.* Red.

- U. OSTROWSKA, A.M. DE TCHORZEWSKI. Bydgoszcz–Olsztyn. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.
- Forma w wychowaniu estetycznym pedagogów.* W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- Godność w teorii i praktyce wychowania.* W: *Refleksje nad godnością człowieka*. Red. A. KRÓLIKOWSKA, Z. MAREK SJ. Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2007.
- Jana Pawła II myślenie o związkach wiary i kultury wyzwaniem dla wychowania chrześcijańskiego.* „Paedagogia Christiana” 2014, nr 2/34 (Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika).
- Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej.* W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Red. R. GMOCH, A. KRASNOŁĘBSKA. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
- Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości.* W: *Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry – konteksty – dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu*. Red. E. KURCZ-TARANOWICZ. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2016.
- Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom.* W: *Edukacja ku wartościom*. Red. A. SZERŁĄG. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.
- O roli zachwyty w rozwoju człowieka.* Wykład inauguracyjny w Uniwersytecie Śląskim, w czasie inauguracji roku akademickiego 2008/2009 w Wydziałach Artystycznym i Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.
- Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku.* W: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Red. D. KUBIŃSKI. Lublin, Oficyna Wydawnicza Verba, 2005.
- Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów czy słów?* W: *Edukacja zorientowana na XXI wiek*. Red. J. GAJDA. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
- Poszukiwanie sensu współczesnej edukacji kulturalnej.* Referat. Konferencja: *Polskie i niemieckie koncepcje edukacji kulturalnej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra, 2004.
- Pałapka „wychowania przez sztukę.* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Rola edukacji kulturalnej w budowaniu tożsamości kulturowej.* W: *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*. Red. T. SZKOŁUT. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.

- Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej.* W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Wychowanie do piękna – koniec czy początek?* „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”. T. 30 (1997).
- Wychowanie do szacunku – odpowiedzią na socjopatologię pogranicza.* W: *Socjopatologia pogranicza a edukacja.* Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. GAJDZICA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Wychowanie do wartości.* W: *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży.* Red. M. Ryś. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego, 2016.
- Wychowanie młodzieży do pogłębiania tożsamości kulturowej – w świetle nauczania ojca świętego Jana Pawła II.* W: *Trwałe wartości w zmieniającym się społeczeństwie.* Red. W. ŚWIĄTKIEWICZ. Katowice, Instytut Górnośląski, 1997.
- Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”.* W: *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół.* Red. M. KOZUBEK. Studia i Materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. „Studia Teologiczne i Humanistyczne” 2012, nr 2/2.

Spis treści

Bibliografia	7
Wprowadzenie	13

Od wychowania estetycznego do edukacji kulturalnej

O roli zachwyty w rozwoju człowieka	17
Wychowanie do piękna – koniec czy początek?	27
Pułapka „wychowania przez sztukę”?	33
„Forma” w wychowaniu estetycznym pedagogów	40
Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej	46
Edukacja zakorzeniona w kulturze – podstawą kształtowania odpowiedzialnych postaw twórczych	52
Bycie twórczym w sposób odpowiedzialny jako cel edukacji	52
Jakiej kultury potrzebuje edukacja kształtująca odpowiedzialne postawy twórcze?	58

Edukacja kulturalna – obszary problemowe

Poszukiwanie sensu edukacji kulturalnej	65
Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej .	74
Wybrane sensy upowszechniania kultury	74
Edukacja kulturalna – wychowaniem do wartości kultury	76
Współczesne tendencje w upowszechnianiu kultury – w świetle wychowania do wartości kultury	79
Upowszechnianie kultury jako instrument edukacji kulturalnej, zorientowanej personalistycznie	81
Rola edukacji kulturalnej w budowaniu tożsamości kulturowej	84
Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów ..	91

Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?	102
Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej	115
Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?	124
Sens edukacji kulturalnej dzieci młodszych	124
Praktyka polskiej edukacji kulturalnej dziecka	128
Co można i należałoby poprawić?	132
Edukacja wielokulturowa – w świetle koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Ariuna Appaduraia	135
Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów czy słów?	143
Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku	152
Personalistyczne widzenie człowieka – szansą i perspektywą współczesnej kultury	153
Diagnoza osobowego wymiaru współczesnej kultury	155
Postulaty i zadania dla edukacji kulturalnej	158

Wzrastanie w człowieczeństwie

Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom	165
Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości	173
Hildebranda koncepcja wartości i postaw warunkujących życie nimi	174
Kształcenie postaw w świetle wychowania do wartości	176
Kształcenie postaw otwierających drogi do wartości	179
Miejsce postaw otwierających i wyznaczających drogi dochodzenia do wartości w wychowaniu	183
Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym u progu XXI wieku	185
Wychowanie do wartości	197
Czy należy wychowywać do wartości?	198
Istota wychowania do wartości	200
Jak wychowywać do wartości?	202
Do jakich wartości chcemy wychowywać?	204
Godność w teorii i praktyce wychowania	210
Wychowanie do szacunku – odpowiedzią na socjopatologie pogranicza	217
Pedagoga spojrzenie na socjopatologie pogranicza	217
Jak rozumieć wychowanie do szacunku?	220
Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”	225
Rodzina i dom a wychowanie osoby ludzkiej	225
Wychowanie do wartości	230
Miejsce „domu” w wychowaniu w rodzinie	235
Wychowanie do tworzenia domu – w świetle wiary	237

Edukacja kulturalna w świetle nauczania Jana Pawła II

Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?	243
Religia – miejsce spotkania ludzi w wielokulturowym świecie	243
Czy <i>religijność</i> zawsze znaczy to samo?	246
Konkluzje pedagogiczne	249
Jana Pawła II myślenie o związkach wiary i kultury – wyzwaniem dla wychowania chrześcijańskiego	252
Jana Pawła II rozumienie pojęcia „kultury prawdziwej”	254
Relacja wiary i kultury	258
Kultura wysoka owocem wiary i drogą do wiary	262
„Kultura prawdziwa” – centrum wychowania i podstawa kultury szkoły	264
Wychowanie młodzieży do pogłębiania tożsamości kulturowej – w świetle nauczania Ojca Świętego Jana Pawła II	267
Jan Paweł II jako autorytet wychowawczy	277
Autorytet i jego miejsce we współczesnej kulturze	277
Czy autorytety są potrzebne w wychowaniu?	280
Co znaczy być „autorytetem wychowawczym”?	281
Autorytet wychowawczy Jana Pawła II	282
Zamiast zakończenia – Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”	287
Posłowie	297
Zestaw źródeł	303

Redakcja naukowa
Dorota Sieroń

Redaktor
Anna Krasuska

Projekt okładki
Krzysztof Morcinek

Autorka zdjęcia
Barbara Niewiem

Korektor
Marzena Marczyk

Projekt typograficzny i łamanie
Hanna Olsza

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna
Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3741-8

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 19,5. Ark. wyd. 21,0.

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-3741-8



Więcej o książce

